



AZ OLVASÁS-SZÖVEGÉRTÉS ONLINE DIAGNOSZTIKUS ÉRTÉKELÉSÉNEK TARTALMI KERETEI

Szerkesztette:

Csapó Benő • Steklács János • Molnár Gyöngyvér



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET

Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei

AZ OLVASÁS-SZÖVEGÉRTÉS ONLINE DIAGNOSZTIKUS ÉRTÉKELÉSÉNEK TARTALMI KERETEI

Szerkesztette

Csapó Benő, Steklács János és Molnár Gyöngyvér

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet
Budapest

Diagnosztikus mérések fejlesztése
Projektazonosító: TÁMOP 3.1.9-11/1-2012-0001



Szerzők:

Adamikné Jászó Anna, Csapó Benő, Füz Nóra, Hódi Ágnes, Józsa Krisztián,
Kiss Renáta, Molnár Gyöngyvér, Nagy Zsuzsanna, Nyitrai Ágnes, Ostorics László,
Steklács János, Szenczi Beáta, Tóth Dénes, Zs. Sejtes Gyöngyi

A kötet fejezeteit lektorálta:
Dombi Alice, Nikolov Marianne

© Adamikné Jászó Anna, Csapó Benő, Füz Nóra, Hódi Ágnes, Józsa Krisztián,
Kiss Renáta, Molnár Gyöngyvér, Nagy Zsuzsanna, Nyitrai Ágnes, Ostorics László,
Steklács János, Szenczi Beáta, Tóth Dénes, Zs. Sejtes Gyöngyi,
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015

ISBN 978-963-19-7935-0

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.
Tel.: (+36-1) 235-5508
Fax: (+36-1) 235-7202

A kiadásért felel: dr. Kaposi József főigazgató
Felelős szerkesztő: Vészits Péterné
Műszaki szerkesztő: Kóródiné Csukás Márta
Nyomdai előkészítés: Fábián Zoltán
Raktári szám: NT-42700
Terjedelem: 30,03 (A/5) ív
Első kiadás, 2015

Nyomda: Duna-Mix Kft., Vác
Felelős vezető: Szakolczai Lóránt ügyvezető igazgató

*Reading furnishes the mind only with materials of knowledge;
it is thinking that makes what we read ours.*

*Az olvasás csak a tudás anyagát halmozza fel az elménkben;
a gondolkodás az, ami a tudást a sajátunkká teszi.*

John Lock

Tartalom

Bevezetés (Csapó Benő, Steklács János és Molnár Gyöngyvér).....	11
--	-----------

1. *Steklács János, Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő:*

Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere	15
---	-----------

1.1. Az olvasás, szövegértés fogalmának, jelentőségének változása az elmúlt évtizedekben	15
1.2. Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérése.....	18
1.3. Az olvasás-szövegértés dimenziói	20
1.4. Az olvasás-szövegértés dimenzióinak elméleti háttere	22
1.4.1. Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziója	25
1.4.2. Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziója.....	27
1.5. Irodalom.....	30

2. *Józsa Krisztián, Kiss Renáta, Nyitrai Ágnes, Steklács János, Szenczi Beáta és Tóth Dénes:*

Az olvasás-szövegértés pszichológiai dimenziójának online diagnosztikus értékelése	33
---	-----------

2.1. Az olvasás pszichológiai dimenziójának mérése az 1–2. évfolyamon	35
2.1.1. Dekódolás.....	35
2.1.2. Mondatértés	48
2.1.3. Gondolkodási képességek	56
2.2. Az olvasás pszichológiai dimenziójának mérése a 3–4. évfolyamon	59
2.2.1. Dekódolás.....	59
2.2.2. Mondatértés	62
2.2.3. Gondolkodási képességek	68
2.3. Az olvasás pszichológiai dimenziójának mérése az 5–6. évfolyamon	73
2.3.1. Dekódolás.....	73
2.3.2. Mondatértés	76
2.3.4. Gondolkodási képességek	78

2.4. A helyesírás pszichológiai dimenziójának diagnosztikus értékelése	81
2.4.1. A helyesírás pszichológiai dimenziójának mérése az 1–2. évfolyamon	87
2.4.2. A helyesírás pszichológiai dimenziójának mérése a 3–4. évfolyamon	90
2.4.3. A helyesírás pszichológiai dimenziójának mérése az 5–6. évfolyamon	93
2.5. A fejlődési diszlexia diagnózisa	95
2.6. SNI-specifikus szempontok az olvasás mérésében, értékelésében	97
2.7. Irodalom	101
 3. <i>Hódi Ágnes, Adamikné Jászó Anna, Józsa Krisztián, Ostorics László és Zs. Sejtes Gyöngyi:</i> Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziójának online diagnosztikus értékelése	 105
3.1. Olvasás a digitális médiumban	106
3.2. A tudásterület szerkezete	109
3.3. Változás és folytonosság a tartalmi keretben	110
3.3.1. Szövegek	111
3.3.2. Feladatok	113
3.4. A szövegértő olvasás fokozatai	115
3.5. Feladatok fejlesztése az olvasás alkalmazási dimenziójának vizsgálatára – mi befolyásolhatja egy kérdés nehézségét?	118
3.6. A diagnosztikus értékelés alkalmazási dimenziójának mintafeladatai	120
3.7. Az olvasás alkalmazási dimenziójának online mérése az 1–2. évfolyamon	122
3.7.1. A szövegértés fokozatainak mérése az 1–2. évfolyamon	127
3.7.2. Digitális szövegek, 1–2. osztály	134
3.8. Az olvasás alkalmazási dimenziójának online mérése a 3–4. évfolyamon	136
3.8.1. A szövegértés fokozatainak mérése a 3–4. évfolyamon	139
3.8.2. Digitális szövegek, 3–4. osztály	154

3.9. Az olvasás alkalmazási dimenziójának online mérése az 5–6. évfolyamon	156
3.9.1. A szövegértés fokozatainak mérése az 5–6. évfolyamon	170
3.9.2. Digitális szövegek, 5–6. osztály	187
3.10. Irodalom.....	189
4. <i>Steklács János, Füz Nóra és Nagy Zsuzsanna:</i>	
Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójának online diagnosztikus értékelése	191
4.1. Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójának értékelése az 1–2. évfolyamon	194
4.1.1. A tankönyvszövegek megértésének értékelése.....	194
4.1.2. A szövegértés mérése hangos, értelmező olvasás során	224
4.1.3. Elektronikus tananyagok olvasása	225
4.1.4. Olvasási stratégiák	227
4.2. Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójának értékelése a 3–4. évfolyamon	233
4.2.1. A tankönyvszövegek megértésének értékelése.....	233
4.2.2. A tankönyvi szövegek formátuma és típusa	244
4.2.3. A szövegértés mérése hangos, értelmező olvasás során	256
4.2.4. Elektronikus tananyagok olvasása	257
4.2.5. Olvasási stratégiák	258
4.3. Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójának értékelése az 5–6. évfolyamon	262
4.3.1. A tankönyvszövegek megértésének értékelése	262
4.3.2. A szövegértés mérése hangos, értelmező olvasással	280
4.3.3. Olvasási stratégiák	282
4.4. Irodalom.....	285
Mellékletek.....	289
A kötet szerzői	331

Bevezetés

Az olvasás az iskolai tanulás egyik alapvető előfeltétele, ezért a diákok szövegértési képessége meghatározza az iskolarendszer hatékonyságát. A szövegértés befolyásolja a társadalmi-kulturális folyamatokban való részvétel lehetőségeit, a munka világában való helytállást és a magánélet sikereit egyaránt. Az olvasástanítás eredményessége nem csak a felnővekvő generáció életminőségét határozza meg, hanem erőteljesen hat az egyes országok társadalmi-gazdasági fejlődésének ütemére is. E felismerésnek megfelelően az elmúlt évtizedekben az olvasás fogalmának, funkcióinak értelmezése, kutatása, tanítása és a szövegértő olvasás képességének a mérése, értékelése is jelentős változáson ment át.

A technológia fejlődésének köszönhetően a klasszikus, papír-ceruza alapú tesztelést felváltja a technológia alapú mérés, ami a pedagógiai értékelés további funkcióinak kiteljesedését is lehetővé teszi. A költséghatékonyság ugrásszerű javulása és a visszajelzési idő lerövidülése révén a számítógépes online tesztek a napi pedagógiai munka hasznos segédeszközéivé válnak. Alkalmazásukkal megvalósítható a fejlődés gyakori értékelése, az azonnali tanulói szintű visszacsatolás, és a személyre szabott egyéni fejlesztés is. Ezt a lehetőséget teszi elérhetővé a magyar iskolák számára a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportja által elindított Diagnosztikus mérések fejlesztése című projekt. A program keretében három fő területre, az olvasásra, a matematikára és a természettudományra készültek el a részletes feladatbankok, amelyek az iskola első hat évében teszik lehetővé a felméréseket.

Az értékelés eredményességét, az adatok hasznosságát meghatározza az, hogy mit és hogyan mérünk. A mérések részletes tartalmi keretei ezekre a kérdésekre adnak választ. A projekt első szakaszában került sor a felmért tudásterületekkel kapcsolatos tudományos eredmények összegyűjtésére, rendszerezésére. Az elméleti elemző munka nyomán megjelent kötet bemutatta a felmérések alapkoncepcióját, és felvázolta az egyes területeken végezhető mérések lehetőségeit. Az olvasás számára, hasonlóan a másik két területhez, a matematikához és a természettudományhoz, három fő mérési dimenziót jelölt meg. Bár az olvasás nem iskolai tárgy abban az értelemben, ahogyan például a matematika, tanításának vannak olyan konkrét cél-

jai és feladatai, amelyek megvalósítását más diszciplínákhoz hasonlóan értékelni lehet. E dimenzióban a mérések tartalmának körülhatárolásához a tantervek, iskolai tananyagok nyújtanak támpontot, a tesztek a tantervi célok értékelését szolgálhatják. Ugyanakkor az olvasás tanulásának vannak olyan pszichológiai előfeltételei és fejlesztésének átfogó céljai, amelyeket az értelmi fejlődés tágabb kontextusában értelmezhetünk. E téren az utóbbi években a pszichológia, a kognitív idegtudomány, az agy kutatás ért el olyan eredményeket, amelyek egy újabb fontos mérési dimenzió értelmezését alapozzák meg. Végül figyelembe kell vennünk, miért is van szükség az olvasás megtanulására, milyen kontextusban milyen szövegek megértésére lesz szüksége az iskolában és iskolán kívüli életükben azoknak a diákoknak, akiknek a felmérésére a tesztrendszer készül. Ezen a téren különösen fontos annak a figyelembe vétele, hogy a gyakorlatban az olvasás már nagyrészt a különböző digitális eszközök által közvetített komplex információk feldolgozásának folyamataiba ágyazódik bele.

Kötetünk az olvasás terén végzett korábbi munka folytatásaként részletebben kifejti a három dimenzióban elvégezhető mérések tartalmát, és már tekintetbe veszi az online eszközök lehetőségeit is. A korábban kifejtett alapelveknek megfelelően a szövegértés fejlődését három fő dimenzióban vizsgálja, a mérések által lefedett hat évfolyamot kétéves ciklusokra bontva mutatja be a tesztekben szereplő feladatípusokat. A projekt indulása óta eltelt idő alatt több száz speciálisan képzett feladatíró több ezer feladatot dolgozott ki a feladatbankok tárolására és a tesztek közvetítésére szolgáló eDia platform eszközeinek alkalmazásával. A feladatírók képzésének tananyagául és munkájuk alapjául az előd kötet szolgált, amelynek első fejezetei az egyes dimenziók tudományos alapjait mutatták be, utolsó fejezete pedig a mérési tartalom feladatokkal való leképezését illusztrálta. Az eDia platform feladatokkal való feltöltése során azután nagyon sok olyan tapasztalat gyűlt össze, miközben maga a platform is fejlődött és a tudományos eredmények is gyarapodtak, hogy megérték a feltételek ezen új kötet megalkotására. Itt az előző munka utolsó fejezetében felvázolt feladatokká alakítás részletesebb kifejtésére kerül sor. A második, harmadik és negyedik fejezetek a felmérés egyes dimenzióinak a tartalmait mutatják be, az ezeket megelőző rövidebb első fejezet pedig a korábbi és a jelenlegi munkát köti össze. Az új tudományos eredmények beépítése, miként az eDia platform új lehetőségeinek bemutatása is példákon keresztül valósul meg. A részletes leírásokat kísérő illusztrációk, feladatok vagy feladat-részletek mindegyike az e-Dia platformból származik.

A jelentős háttértudásnak köszönhetően a második fejezetben bemutatott dimenzió tartalmának meghatározása, az olvasási készségek pszichológiai aspektusainak jellemzése, mérhetővé tétele volt a legkönynyebb feladat. Ide soroltuk az olvasás elsajátításához szükséges előzetes tudást, elsősorban az olvasástanulás kezdő szakaszának folyamatait, részképességeit, a nyelvi szintek logikáját követve a szöveg alatti szintek megértését, a dekódolás, a fonológiai tudatosság, a fonématudatosság, a betű-hang megfeleltetés képességének mérését, a mondatértés, az olvasáshoz köthető gondolkodási képességek és a folyékonyság (fluencia) felmérését is.

Harmadik fejezetünk az olvasás alkalmazási dimenziójának értékelését mutatja be, a szövegszintű megértés kérdései, a szövegértés sikerességének tényezői, a szöveg típusok, a szövegformátum, az olvasási cél és szituáció szerepe, a szövegértést értékelő feladatok formátuma kerülnek a középpontba, a mintafeladatokban pedig példákat mutatunk e szempontok kombinációira. E fejezetben kapott helyet az egyre nagyobb teret hódító digitális szövegek jellemzőinek, valamint a megértésük szintjét mérő mintafeladatoknak a bemutatása is.

A negyedik fejezetben részletezett tantárgyi, diszciplináris dimenzió koncepciójának kialakítása volt a legnagyobb kihívás, hiszen, mint azt már említettük, az olvasás a többi területtel szemben nem iskolai tantárgy. Mindamelllett e dimenzió nyújt lehetőséget arra, hogy a szövegértés fejlesztésének az egész iskolázást átfogó, tantárgyakon és évfolyamokon átnyúló feladatait kiemeljük. Itt kerül sor a tankönyvszövegek típusainak, alkotóelemeinek, az ábrák, táblázatok, grafikonok, diagramok, fotók, térképek, műalkotás reprodukciók, kották, ikonok szerepének, funkcióinak, megértésük jellemzőinek, a hangos, értelmező olvasás, az olvasási stratégiák tanításának, továbbá a mind elterjedtebb elektronikus tananyagok olvasásának, megértésének elemzésére és az ezekhez kapcsolódó mérési-értékelési lehetőségeknek a bemutatására.

E könyv a mérések továbbfejlesztésén dolgozó munkatársakon, illetve az azokat a pedagógiai folyamatokban alkalmazó pedagógusokon túl elsősorban azok érdeklődésére számít, akik az adott szakterülettel a felsőoktatásban oktatói, kutatói munkájuk során, vagy hallgatóként találkoznak. A mérési problémák megoldása után logikusan következik a fejlesztési lehetőségek feltérképezése, melyhez a szövegértés készségeinek részletekbe menő elemzése ugyancsak hasznos forrásul szolgálhat.

E könyv létrehozásában a szerzőkön és a fejezetek lektorain kívül számos további munkatársunknak szerepe volt, akiknek ezúton is köszönetet mondunk. Külön is köszönjük a tesztfeladatokat kidolgozó kollégák, továbbá a projekt szervezési feladatait ellátó *Molnár Katalin*, *Kléner Judit* és *Túri Diána* munkáját.

Csapó Benő, Steklács János és Molnár Gyöngyvér

1.

Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere

Steklács János

Kecskeméti Főiskola Alapismereti és Szak módszertani Tanszék

Molnár Gyöngyvér

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Csapó Benő

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Első fejezetünk célja a kötet koncepciójának, a tartalmi keretek elméleti hátterének bemutatása. A következőkben ismertetjük az olvasás fogalmának, jelenségének és jelentőségének alakulását, majd pedig az olvasás-szövegértés képességének az online mérésének sajátosságait tekintjük át. Ezt követően bemutatjuk az olvasás-szövegértés dimenzióinak azokat az elemeit, amelyek a kötet szerkesztése, összeállítása során elméleti alapul szolgáltak.

1.1. Az olvasás, szövegértés fogalmának, jelentőségének változása az elmúlt évtizedekben

Az olvasási, szövegértési képesség fontos mutatója, előjelzője az iskolarendszer jelen- és jövőbeni hatékonyságának egyaránt. Ez a képessége nagymértékben befolyásolja a társadalom felnövekvő generációinak iskolai eredményességét, életminőségét. Az elmúlt évtizedekben ennek a felismerésnek megfelelően jelentős változáson ment át az olvasás fogalmának, funkcióinak értelmezése, kutatása, tanítása és természetesen ezekkel egy-

másra kölcsönös hatást gyakorolva a szövegértő olvasás képességének a mérése, értékelése is.

Az olvasás kognitív és szociális képesség is, amely hatással van az egyéni életpálya alakulására, az esélyegyenlőségre, az informáltság és műveltség szintjére, elérésének, megtartásának, valamint fejlesztésének képességére is. Az olvasás a társadalmi kommunikációs folyamatban, a tanulásban betöltött helye, szerepe szerint egyre nagyobb súllyal, fontosságra tett szert, ez a folyamat egyértelműen összefüggésben van a digitális, elektronikus technológia, az internet megjelenésével, elterjedésével és fejlődésével (Szűts, 2011; Steklács, 2005a).

Az olvasás definíciója nem csak változott, de a jelenség egyéni és társadalmi fontosságának felismerésével együtt több tudomány érdeklődési terébe került. Ennek köszönhető, hogy nehéz szintetizált definíciót alkotnunk, hiszen mind a meghatározások, mind a válaszok nagyban a tudományterületek szemszögéből feltett kérdéseken múlnak. Így jellemzően mást kérdez és ért olvasás alatt a pszichológia, az irodalomtudomány, a nyelvészet, a pedagógia, a gyógypedagógia, könyvtártudomány vagy a szociológia.

A múlt század 60-as, 70-es éveiben még sokkal egyszerűbbek a meghatározások, kevés a definíció, a különbségek sem nagyok közöttük. Az olvasásnak, olvasási képességnek tulajdonított jelentőség, a kutatások, publikációk mennyisége nagyságrendileg meg sem közelíti a mostanit. Ha az ebben az időszakban elterjedt felfogásra keresünk példát, jól mutatja ezt Kingston (1967) meghatározása, aki lényegében kortársaival egyetértésben az olvasást a kommunikáció olyan folyamatának tekinti, amely során az üzenet grafikus formában közvetítve jelenik meg.

A két évtized során az írott nyelvről, az olvasásról, írásról folyó tudományos, filozófiai gondolkodás is fordulatot vett. Felismerik és vizionálják a nyomtatott írás hanyatlásának, háttérbe szorulásának veszélyét. A számítógép, digitális írás-olvasás fejlődése, széles körben történő elterjedés előtt járunk ebben az időszakban, amikor még gyakran a szóbeliség újabb térnyeréséről, a nyomtatott írásbeliség hanyatlásáról beszélnek a gondolkodók (McLuhan, 1962; Ong, 1982).

A definíciók jellemzően tehát bonyolultabbá, összetettebbé váltak a több szempontú értelmezés miatt a 2000-es évekre, bár találkozunk továbbra is az egyszerűségekre törekvő megfogalmazásokkal, ilyen például Block, Gambrell és Pressley meghatározása, amely szerint az olvasás a „jelentés megszerzése az írott szövegből” (2002, 4. o.).

A több szempontú értelmezésre jó példa a RAND (*Reading Study Group*) háromdimenziós definíciója, amely megkísérli szintetizálni a tranzakciós, szociális és funkcionális elméletét a szövegértő olvasásnak. E szerint „A szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből interakción és együttműködésen keresztül” (Snow, 2002, 33. o.). A meghatározás kiegészül azzal az állítással, amely szerint a folyamat három eleme: az olvasó, a szöveg és maga az olvasási aktus, illetve cél.

Az olvasási képesség tehát egészen mást jelent ma, mint néhány évtizede. Nem túlzás azt állítanunk, hogy ez az elmúlt időszak a könyvnyomtatás elterjedéséhez hasonló jelentőségű változást hozott az olvasás történetében. A két időszak jellemzői is hasonlóak. Az írott szöveg még könnyebben és olcsóbban létrehozható, hozzáférhető, és nagyobb létszámú csoporthoz eljuttatható. Ennek megfelelően a fejlett társadalmakban a mindennapi élet-
hez, ügyeink intézéséhez egyre több területen és egyre összetettebb formában elvárás a fejlett olvasási képesség, amely magában foglalja, hogy az egyén több kommunikációs csatornán, több funkciójú írott nyelvi szöveg befogadására, megértésére és létrehozására képes legyen céljai elérése érdekében (Cs. Czachesz, 2001; Steklács, 2005b, 2013).

Időközben magyar nyelven az olvasás és szövegértés kifejezések használata, tartalma, jelentése is bizonytalanná vált. A *szövegértés* kifejezést már leginkább csak az írott nyelvi szövegek megértéseként értjük, a szóbeli szövegértésre inkább a *beszédértés* kifejezés használatos, míg az *olvasás* kifejezés vonatkozhat általánosságban az egész folyamatra az előfeltételek kialakulásától a jelrendszer elsajátításán át a szövegértésig, más esetekben, olvasásértés értelemben csak a szövegértésre vonatkozik. Hasonló ez a jelenség az írás, *fogalmazás* kifejezések használatához. Angol nyelven a *reading*, *comprehension*, *reading comprehension*, *reading literacy* kifejezések alkalmazása hasonló sokféleséget, kiforratlanságot mutat, mindez velejárója a fogalmak átalakulási folyamatának. Kötetünk címében az olvasás-szövegértés kifejezés alkalmazásával kívántuk egyértelművé tenni, hogy tartalmi kereteink általánosságban, a képességék fejlődésének minden elemére, szakaszára vonatkoznak.

1.2. Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérése

Az olvasás-szövegértés jelenségének, jelentőségének felismerése az oktatási rendszerekben is változásokat eredményezett, egyre nagyobb igény mutatkozott, hogy ennek a képességnek a szintje pontosan, országokra vonatkozóan megismerhetővé válhasson. A múlt század 70-es éveitől nemzetközi rendszerszintű felmérések indultak, amelyek több szempont alapján, egyre pontosabban adnak választ a felmerülő kérdésekre. Ezek magyar vonatkozású eredményeiről részletes, integráló igényű összefoglaló is született (*D. Molnár és mtsai, 2012*).

A felmérések eredményei az oktatáspolitikán túlra mutatnak, publicitásuk széleskörű, nagy érdeklődésre tettek szert, az eredmények megjelennek a napi sajtóban, a társadalmi párbeszéd témái közt szerepelnek. Ezeknek a felméréseknek a tartalmi keretei a szakirodalom eredményeit figyelemmel kísérik, amelynek köszönhetően a tesztek feladatai átfogják az adott területen szükséges és elvárt képességek legszélesebb körű spektrumát.

A klasszikus, papír-ceruza alapú tesztelést felváltja, kiszorítja a számítógépes, online diagnosztikus tesztek alkalmazása, amely a költséghatékonyság jobb mutatóján kívül sokkal több előnnyel is rendelkezik. Ilyen például, hogy a tesztek bárholnan elérhetők, a számítógép-alapú rendszer képes azonnal kiértékelni az elért pontszámot, eredményt, rámutatni a feladattípusoknak megfelelően, hogy a tesztet kitöltő tanulók teljesítménye az adott területen az átlaghoz képest milyen eltérést mutat. A szövegértő olvasás területén mindez nagyon értékes eredményeket, a tanítás szempontjából pedig olyan lehetőségeket ad, amelyek eddig nem álltak a rendelkezésünkre.

Az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportja által fejlesztett platform és rendszer, az eDia integrálja a hagyományos és legújabb feladatfejlesztési és mérés-értékelési technikákat. A rendszer iskolai használata nem igényel speciális hardveres vagy szoftveres környezetet, mindössze egy internetes böngésző (Mozilla Firefox vagy Google Chrome) és internetkapcsolat szükséges alkalmazásához. Az eDia nemcsak egy mérés-értékelési platform, hanem egy tartalommal feltöltött rendszer. A rendszer közel 7000 elsőtől hatodik évfolyamos diákok részére készült olvasás-szövegértés-feladatot tartalmaz, mely feladatok elméleti alapját az e kötetben bemutatott tartalmi keretek alkotják.

A kötetben több mint 150 számítógép-alapú feladat segítségével szemléltetjük az olvasás-szövegértés alább említett három dimenziójának online mérési lehetőségeit. A feladatok között szerepelnek zárt és nyíltvégű kérdések, hagyományos – azaz papír alapon is kivitelezhető – és innovatív itemtípusok is. A papír alapú feladatok fejlesztése során főképp statikus szövegekre és képekre, valamint a hagyományos válaszadási formákra (karikázás, pipázás, ikszek használata, aláhúzás, összekötés, rajzolás, betűk, szavak, mondatok írása) korlátozódnak lehetőségeink. Technológia alapon viszont egyrészt változatosabb az alkalmazható feladatelemek formája (pl.: hiperlink, kép, hang, animáció, videó, szimuláció), másrészt a technológiai eszköz típusától függően is módosulnak a válaszadás lehetőségei (pl.: az egerrel történő kattintást felváltja az ujjal történő érintés). A kötetben bemutatott feladatok mind a kisiskolás diákok számára természetesebb tableten, mind az iskolák infrastrukturális ellátottsága alapján ma szélesebb körben rendelkezésre álló asztali számítógépeken használhatók.

A számítógép-alapú feleletválasztós feladatok megjelenítésére széles repertoárból választhatnak a feladatfejlesztők. A válaszok bekérésére sokféle módszert alkalmazhatnak: (1) úrlapelemeket (rádiógomb, jelölőnégyzet), (2) legördülő listát, (3) képekre, képek részeire való kattintást, (4) szövegekre, szövegek részeire történő kattintást, (5) alakzatokat, képeket, vagy azok részeinek kattintással történő színezését, (6) a kattintás sorrendjét alapul vevő sorszámozást, (7) bármely két feladatelem vonallal, nyíllal történő összekötését, (8) betűk, szavak, mondatok, szövegek, számok, alakzatok, képek, hangok, videók, animációk, szimulációk, gyakorlatilag bármely feladatelem vonszolását, adott célterületre történő mozgatását kívánó feladatokat, (9) betűk, számok, szavak begépelését kérő beviteli mezőket és (10) hosszabb szövegek, mondatok begépelését kérő szövegdobozokat. Mindezen túl mikrofon vagy videokamera használatával lehetőség van hang, esetleg videó (mozgás) mint válasz rendszerbe való feltöltésére is.

A kötet második, harmadik és negyedik fejezeteiben bemutatásra kerülő feladatok kivétel nélkül az eDia (elektronikus diagnosztikus mérési rendszer) rendszerben (Molnár és Csapó, 2013; Molnár, 2015) futnak és kihasználják a fent említett lehetőségeket. Elsőtől negyedik évfolyamig, ahol releváns, a feladatok utasításait (nem a szövegeket) nemcsak elolvashatják, hanem meg is hallgathatják a diákok, így a feladatokon nyújtott teljesítmények egyértelműen a feladatban szereplő szöveg megértésére irányulnak és nem az instrukció megértését mérik, azaz tisztábban jellemezhetőek és

elválaszthatóbbak egymástól az egyes feladatok által mért konstruktumok. Ez növeli a tesztek megbízhatóságát és validitását.

A kötetben ismertetett feladatok alatt abban az esetben olvasható az adott feladat hanganyaga, ha az nem csak az olvasható utasítás hangzó megfelelőjét tartalmazza, hanem a feladat megoldásához szükséges, egyéb, le nem írt hanganyag. Ezen kívül a feladatok alatt azon feladatelemek tartalma került külön megnevezésre, amelyek az online feladat nyomtatott feladatképénél nem (vagy csak részben) láthatóak (pl. legördülő listák). A nyomtatott formában megjelenő feladatokban a teljes egészében nem olvasható példaszövegek (gördítősáv képe jelenik meg a szöveg mellett) a kötet végén található mellékletben kerültek teljes terjedelemben közlésre.

1.3. Az olvasás-szövegértés dimenziói

A matematika, természettudomány és olvasás-szövegértés online értékelésének tartalmi keretei a *Csapó Benő* (2008, 1010) által bemutatott, tanulást és tudást meghatározó három dimenzióra épülnek, amelyek a következők: pszichológiai (gondolkodási), társadalmi, kulturális (alkalmazási), tantárgyi (diszciplináris). Ezt a szervező elvet alkalmaztuk már a mostani munkák előzményeként megjelent *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* című kötetben is (*Csapó és Csépe*, 2012).

Az olvasás-szövegértés területen a dimenziók némiképp más értelmezést nyernek. Ennek elsődleges oka, hogy míg a fent nevezett fő értékelési területek, a matematika és természettudomány iskolai tantárgyak, tudományterületek, addig az olvasás nem önálló tantárgy, hanem olyan, a tantárgyi struktúrát horizontálisan átívelő képesség, amely bár minden tantárgy tanulásához elválaszthatatlanul hozzátartozik, a hagyományok szerint viszont a hazai iskolarendszerben, akárcsak a legtöbb esetben világszerte a tantárgyak közül az anyanyelvhez, irodalomhoz, esetünkben a magyar nyelv és irodalomhoz áll a legközelebb. A dimenziók meghatározása végeredményeképpen ezt, illetve egyéb sajátosságokat figyelembe véve a következőképpen alakult: az első, más területen gondolkodási dimenzióknak nevezett terület a mi esetünkben a pszichológiai dimenzió elnevezést kapta. Ennek oka, hogy az ide tartozó képességek elsősorban az olvasástanulás kezdeti szakaszának, legtöbb esetben a pszichológia által vizsgált képességeit tartalmazza.

Ennek megfelelően ebben a fejezetben az olvasás pszichológiai dimenziójának értékeléséről szólunk majd. Ennek a definiálása volt a legkönnyebb feladat, ide soroltuk az olvasási képesség elsajátításához tartozó elemeket, elsősorban az olvasástanulás kezdő szakaszának folyamatait, részképességeit. A nyelvi szintek logikáját követve azt mondhatjuk, hogy a szöveg alatti szintek megértését vizsgáljuk itt. Ebben a fejezetben mutatjuk be a dekódolás, fonológiai tudatosság, fonématudatosság, betű-hang megfeleltetés képességének fejlesztését, illetve az ezekhez tartozó mintafeladatokat. Itt kapott helyet a mondatértés, gondolkodási képességek felmérésének bemutatása is. Szintén az első fejezetben tárgyaljuk, a folyékonyság (*fluencia*) kérdését, továbbá három olyan területet, amelyeket a mérés, értékelés folyamatában nem szerepeltetünk, mégis úgy gondoljuk, hogy az elmélet, az iskolai gyakorlat szempontjai szerint szükséges szólni róluk az olvasástanulás jelenségének komplexitása miatt. Ezek a területek a következők: helyesírás, fejlődési diszlexia, sajátos nevelésű igényű tanulók képességének fejlesztése, mérése.

A második dimenzió esetünkben is az alkalmazási dimenzió nevet viseli. Az az elméleti háttér, azok a mintafeladatok kerülnek itt bemutatásra, amelynek segítségével az olvasás-szövegértés képessége értékelhető a mindennapi alkalmazásának, a különféle kommunikációs célnak és csatornának megfelelően. Ebben a részben a szöveg szintű megértés kérdései kerülnek tehát a középpontba. Szót ejtünk a szövegértés sikerességének tényezőiről, a szövegtípusokról, bemutatjuk ez utóbbiak csoportosítási lehetőségeit, szempontjait. Megkíséreljük szintetizálni ezeket a szövegformátum, cél, szituáció, feladattípusok és a gondolkodási műveletek, rendszerében. Ezt követően a szövegértést értékelő feladatok itemformátumait részletezzük, a mintafeladatokban pedig példákat mutatunk a fenti szempontok kombinációira. Szintén a második, alkalmazási dimenziót tárgyaló fejezetben kapott helyet az egyre nagyobb teret hódító digitális szövegek jellemzőinek, valamint a megértésük szintjét mérő mintafeladatok bemutatása.

A harmadik dimenzió esetében a diszciplináris elnevezés alkalmazását találtuk a legpontosabbnak. Ennek a koncepcióját kialakítani volt a legnagyobb kihívás, hiszen mint azt már említettük, az olvasás a többi területtel szemben nem iskolai tantárgy. A szervező elv ebben az esetben egyrészt az olvasás-szövegértés iskolai tantárgyakhoz, tankönyvek szövegei tanulásához kötődő viszonya, másrészt az olvasás által közvetített és az olvasásra vonatkozó tudás figyelembe vétele az olvasási stratégiák közvetítésével.

Ebben a fejezetben kerül sor a tankönyvszövegek vizsgálatára, bemutatjuk azok típusait, funkcióik, megértésük jellemzőinek elemzésével, részletezésével. Kitérünk a tankönyvi szövegek jellemző alkotóelemeinek elemzésére is, tárgyaljuk az ábrák, táblázatok, grafikonok, diagramok, fotók, fotorealisztikus ábrák, térképek, műalkotás reprodukciók, kották, ikonok szerepének értelmezésének kérdéseit. Másrészt itt kapott helyet a hangos, értelmező olvasás vizsgálata, mérése, illetve itt mutatjuk be az olvasási stratégiák alkalmazásának sajátosságait. Szintén ebben a fejezetben szólunk az elektronikus tananyagok megértésének kérdéseiről. (Csapó és mtsai, 2012)

1.4. Az olvasás-szövegértés dimenzióinak elméleti háttere

Az olvasás-szövegértés mindhárom dimenziójának elméleti hátterét részletesen bemutatja a fentebb már említett, *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (Csapó és Csépe, 2012) című kötet első három elméleti fejezete. A következőkben ezek alapján foglaljuk össze az olvasás-szövegértés dimenzióinak legfontosabb ismérveit, szervező elveit.

Az olvasás-szövegértés pszichológiai dimenziója

Ennek a dimenzióknak az elemzése Leo Blomert és Csépe Valéria (2012) *Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai* című munkájában kerül részletes ismertetésre. A tanulmány először a történeti, evolúciós szempontot helyezi előtérbe. Ebből az aspektusból beszélt és írott nyelv tekintetében a legfontosabb különbség, hogy az írás-olvasás művelete jóval rövidebb múltra tekint vissza.

Az olvasás mechanizmusa a beszédre, beszédértésre épül, viszont önálló, csak ezt a célt szolgáló központok nem alakultak ki az agyban az evolúció során. Univerzális, tehát nyelvtől és az írásrendszer típusától független jelenség viszont, hogy a gyerekek közel 90%-a probléma nélkül képes elsajátítani, az írás-olvasás képességét. A tanulási folyamat további univerzális jellemzői, hogy a folyékony olvasás képességének elsajátításhoz hosszabb, explicit tanulási szakasz szükséges, illetve, hogy a gyerekek egy kisebb csoportja nem képes eljutni a megfelelő, automatizálódott felhasználás szintjéig. Az olvasás, írás, számolás, más néven a kultúrtechnikák, kulturális találmányok elsajátítási folyamatáról megállapítható továbbá, hogy természetük más, mint az általános, implicit tanulási folyamatoké.

Az olvasástanulás folyamatában fontos szerepet játszanak bizonyos nem közvetlenül az olvasáshoz tartozó nyelvi és nem nyelvi képességek is, ezek szerepe az elmúlt két évtizedben nyert megfelelő figyelmet, jelentőségük ekkor értékelődött fel. A kognitív faktorok fontossága szempontjából a kutatók eltérő jelentőséget tulajdonítanak némely esetben, viszont egyes mechanizmusok kulcsfontosságú szerepe megkérdőjelezhetetlen. Ezek közé tartozik a fonológiai feldolgozás, a betűismeret és a vizuális elemek gyors, automatikus megnevezésének a képessége (*Rapid Automated Naming, RAN*). Mindezek szerepe jelentősen változik az olvasástanulás folyamata során.

A fonológiai feldolgozás folyamatában meghatározó szerepe van a fonológiai tudatosságnak. Ennek a képességnek a birtokában tudjuk felismerni a beszédhangokat, illetve műveleteket végezni velük. A fonológiai tudatosság nem csak előfeltétele az olvasásnak, de az olvasástanulás folyamatában tovább is fejlődik. Feltételezhető, hogy a fonológiai tudatosságnak két szintje van, a szótag- és fonémaműveleti szintű tudatosság.

A hang-betű, később a betű-hang azonosítás, a megfeleltetési szabályok elsajátítása, majd a dekódolás készség szintű, automatizálódott alkalmazása szintén kulcsfontosságú lépése az olvasástanulásnak. Valójában fonéma-graféma megfeleltetési szabályokról beszélünk, hiszen gyakran több betű jelez egy beszédhangot, illetve nyelvektől szintén meghatározott módon egy betű, betűcsoport több fonémát is jelölhet. Ezeknek a szabályoknak a tanulási szakasza, annak időtartama függ az adott nyelv ortográfiai transzparenciájától. Igazolt továbbá, hogy a sekély és mély ortográfiájú nyelvek, írásrendszerek szempontjából különbségek mutatkoznak az olvasástanulás szempontjából is. Tudjuk azt is, hogy a sekély ortográfiájú agglutináló nyelvek (mint például a magyar) esetében a viszonylag gyors fonéma-graféma megfeleltetések megtanulása után az agglutináló nyelvekre jellemző hosszabb szavak elolvasás is könnyebben folyik magas gyakoriságú szótövek esetén.

A harmadik említett erős prediktív faktor a gyors automatikus megnevezés képessége. Ennek, különösen az alfanumerikus RAN fontosságát, kiemelt szerepét többen is igazolták már, bár jelenleg is több tisztázatlan kérdéssel állunk szemben ezen a területen, ilyen például az adott nyelvre vonatkozó írásrendszer, a diszlexiások RAN teljesítményének a problematikája.

Az írás és olvasás képessége nem elválasztható egymástól. Ha a kettőt együtt vizsgáljuk, az olvasás mellett a helyesírásról sem feledkezhetünk

meg. Arról a képességről van szó, amely birtokában a fonéma-graféma megfeleltetési szabályokon kívül egyéb (morfológiai, szóspecifikus, konvencionális) szabályokat, ismereteket figyelembe véve helyesen tudjuk leírni az adott nyelvi elemet, alakzatot. Az olvasási és ortografikus képesség összefügg egymással, ennek jellemző bizonyítéka, hogy a fonématudatosság és a fonéma-graféma megfeleltetési szabályok ismerete erős prediktív erővel bír a későbbi helyesírási képességre nézve.

Az olvasási képesség atipikus fejlődése, a diszlexia szempontjából eltéréseket tapasztalunk a fentiekben bemutatottakhoz képest. Ennek a jelenségnek a vizsgálata során gyakran változtak a nézőpontok, ma is sok kérdés megválaszolatlan. Sokáig elfogadott volt az a vélekedés például, amely szerint a fejlődési diszlexia vizuális percepció deficit, azaz veleszületett szóvaktság következménye. Mostani tudásunk szerint az ortográfiai-fonológiai kapcsolatképzés problémáinak elsődleges szerepe van az atipikus olvasási fejlődésben, de vitathatatlan, hogy a fentiekben bemutatott három képesség diszfunkciója közvetlen kapcsolatban van a diszlexia jelenségével.

A diszlexia definiálásánál más fontos tényezőket is figyelembe kell venni. Ilyen például, hogy olyan olvasási problémákban megnyilvánuló rendellenességről van szó, amely hatékony olvasástanítási módszer mellett is megjelenik, független az intelligenciától és a szociokulturális körülményektől. Továbbá, a diszlexia neurobiológiai eredetű, nyelvi alapokon nyugvó képességszavar, amellyel gyakran együtt járnak az írás, helyesírás elsajátításának problémái.

A szövegértő olvasás szempontjából nagy jelentőséggel bír a szavak gyors felismerésének, azonosításának képessége is. Ennek egyik komponense csak a szavak betűk alapján történő dekódolása, a másik tényező a vizuális szóformalexikon gyors hozzáférése. A szavakat ugyanis a retina legtöbb érzékelő sejtrel rendelkező részén, a foveán látjuk élesen, a parafoveális területen viszont információt gyűjt a szem a szavak alakjáról, hosszúságáról, vizuális jellemzőiről. Az olvasottak megértését nagy mértékben támogatja, ha a látáson kívül a hallás útján is érkezik inger. Ezek együttese, a hangos olvasás, az olvasástanulás folyamatában végig pozitív hatással bír. Hasonlóan pozitív hatást gyakorol a szövegértési teljesítményre az előzetes tudás aktiválása és az olvasási stratégiák tudatos alkalmazása a mélyebb megértés érdekében. Nem hanyagolható el továbbá a metakognitív képességek fontossága sem (Blomert és Csépe, 2012).

1.4.1. Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziója

Wolfgang Schnotz és Molnár Edit Katalin (2012) *Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai* című tanulmányában foglalja össze az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziójának legfontosabb jellemzőit. Az olvasás-szövegértés képességét ebből a szempontból nézve is másképp kell megközelítenünk, mint egy iskolai tantárgyat, tudományterületet. A társadalmi, kulturális, alkalmazási dimenzió annak a kérdésnek a feltevését, vizsgálatát kínálja, hogy az olvasás tevékenysége milyen kommunikációs céllal, közegben megy végbe, milyen céloknak, kihívásoknak kell megfelelnie az egyénnek a különböző közösségekben, milyen szövegtípusokkal találkozik mindennapjai során a különféle társadalmi színtereken. Ha az iskolarendszerben tanuló diákokra szűkítjük a kérdést, arra keressük a választ, hogy a tanulók tanulmányaik során milyen helyzetekkel találkoznak, ahol a szövegértési képességükkel kell érvényesülniük, milyen esetekben és hogyan mérik fel olvasási-szövegértési teljesítményüket.

A szövegértés a tudásalapú társadalmakban kulcsfontosságú kompetencia. A szövegek definíciója, akárcsak az olvasásé sokrétűvé vált az elmúlt időszakban, egyesek szöveg alatt írott nyelvi üzenetet hordozó konstruktumokat értenek, mások képeket, táblázatokat, diagramokat is. A szövegek célja szempontjából fontos szem előtt tartanunk, hogy annak létrehozója, írója, illetve befogadója, olvasója is rendelkezik célokkal, ezek rendszerint hasonlóak, de előfordul, hogy írói, olvasói cél között különbség van.

Az elmúlt években a szövegeknek nem csak a mennyisége lett jóval több, de sokkal több célú, funkciójú szöveggel találkozunk a mindennapok során. A szövegértés ennek megfelelően az információ keresésére és feldolgozására irányuló képesség is, amely egyre nélkülözhetlenebb, hogy életünk legtöbb területén érvényesülni tudjunk, sikeresek legyünk. Ezen kívül természetesen a hozzáférést is jelenti a szépirodalmi élményhez, az emberiség kultúrájához, történelméhez, az élményszerzéshez, szórakozáshoz. Az írás-olvasás kommunikációs aspektusból determinált a technológia fejlődése szempontjából, gondoljunk csak a kézíráshoz, írógépre, táviratra, faxra, számítógépre, sms-re, internetre.

A szövegértés folyamata az információ aspektusából magában foglalja annak megtalálását, dekódolását és megértését, az információra történő reflektálást és annak felhasználását a meghatározott cél szerint. Más logika szerint beszélhetünk hozzáféréstről és visszakeresésről.

A szükséges, releváns információ megszerzése nem mindig teszi szükségessé az egész szöveg elolvasását, több esetben elegendő az átfutás is. A visszakeresés művelete során az elérési struktúrát kell követni az olvasónak, ilyen például a tartalomjegyzék, cím, alcím, névmutató. Az elektronikus szövegek esetében ezek kiegészülnek navigációs segédeszközök rendszerével. A hipertextek olvasása sokszor a gyerekeknek egyszerűbb feladat, mint a felnőtteknek. Ez az olvasási képesség kiemelt jelentőséggel bír, ennek ellenére közvetlen megjelenésük jellemzően nem explicit a tanítási folyamat során.

A szövegértés alapvető elemei között tartja számon a szakirodalom több folyamat között a betűfelismerést és fonémikus kódolást, a szófelismerést és megértést, a mondatelemzést és propozícionális reprezentációk létrehozását, a témák és a tematikus struktúra felismerését, a mentális modellek megalkotását, a szerzői szándék és a műfaj felismerését. A gyakorlott olvasók esetében ezek kölcsönhatásban állnak egymással, párhuzamosan működnek. Mivel viszont a figyelem és a munkamemória kapacitása korlátozott, néhány folyamatnak a háttérben, automatizálva kell működnie. A kezdő és kevésbé gyakorlott olvasóknak az alsóbb szintű műveletekre kell koncentrálni, mivel azok nem automatizáltak, így a szövegértés teljesítménye szükségszerűen gyengébb lesz.

Az olvasás egyéni és társadalmi jelenség is. Az olvasási szituáció tágabb kontextusba ágyazódik be. Az Európa Tanács az olvasási kontextus négy típusára tett javaslatot. Az első a személyes célú olvasás, ide tartozik az egyéni cél, szórakozás, művelődés, érdeklődés kielégítése céljából történő olvasás. Második a nyilvános célú olvasás, ez akkor valósul meg, ha közügyekkel, közéleti eseményekkel kapcsolatos dokumentumokat, például híreket, tudósításokat olvasunk nyomtatott vagy webes felületen. Harmadik kategória az iskolai célú olvasás, ide az oktatási célra létrehozott szövegek olvasása tartozik. Tankönyvek, nyomtatott és elektronikus tananyagok felhasználását, olvasását sorolják ide, elsősorban tanulási célból. Negyedik típus a munkacélú olvasás, ide tartozik minden olvasási tevékenység a munkahely keresésétől a munka során végzett minden olvasási folyamatig.

Pragmatikai nézőpontból a szöveg keletkezése, létrehozása szempontjából csoportosíthatók a szövegek fikció és nem-fikció (*fiction, non-fiction*) típusú szövegekre. Alkalmazható csoportosítási elv lehet néhány funkció is, az ezek szerinti csoportok az elbeszélő szövegek, jelentések, kifejtő szövegek, érvelő szövegek, útmutató szövegek, szórakoztató célú szöve-

gek. A szövegtípusoknak számos kategorizálása létezik a fentiekén kívül, ezek több szempontból tipizálják a szövegeket. A szempont lehet például az olvasás célja, a szöveg műfaja, szerkezete, formátuma, a nyelvi, nem nyelvi elemek jelenléte. A legismertebbek ezek közül a PISA, PIRLS mérések tartalmi kereteiben definiált szövegtípusok. Ilyen például a folyamatos, nem-folyamatos, a kevert típusú szöveg. Ezek részletes ismertetésére a harmadik fejezet elején térünk ki.

Összefoglalásképpen megállapítható, hogy a szöveg meghatározott céllal létrejövő társadalmi, kulturális produktum, amely megértésének számos előfeltétele és szintje létezik. A szöveg megértése elsődleges kulcskompetencia korunkban. Mindezek jelentőségéhez képest kevés hazai kutatás, felmérés, és ezekre alapozott fejlesztési elképzelés létezik, amely az oktatási rendszerünket hatékonyabbá, korszerűbbé tehetné. A különböző tudományterületek ráadásul különböző olvasásértelmezéseket használnak, közöttük a kommunikáció alacsony szintű az elvárthoz képest. Kevés olyan tudományos munka létezik, amely az olvasás-szövegértést komplex jelenségként vizsgálná, ahogyan az a társadalmak életében megjelenik.

A szövegértés és a hozzá kapcsolódó elvárások alapján meghatározható néhány, az olvasás-szövegértés szempontjából jelentős paraméter. Ezek a szituáció, az adott dokumentum típusa, formátumával együtt, illetve a dokumentumok megjelenítésére alkalmazott technológia (Schnotz és Molnár, 2012).

1.4.2. Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziója

Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziója tekintetében az elméleti keretek és főbb kérdések meghatározására Józsa Krisztián és Steklács János (2012) vállalkoznak *Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai* című írásukban. A tanulmány bevezetőjében bemutatásra kerül az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójának két értelmezési lehetősége. Az első a klasszikus, hagyományos szemlélet szerinti szűkebb értelmezés, amely az irodalomhoz áll közel. Ez alapján elsősorban a szépirodalmi műveket sorolhatjuk ebbe a dimenzióba. Oktatástörténeti szempontból az olvasás fogalma, jelensége a szépirodalmi művekhez áll a legközelebb, illetve az egyházi hagyományok szerint a múltban a tudományos, elsősorban teológiai, közigazgatási írásbeliséget foglalta magában. Iskolai

kontextusban ma is leginkább az anyanyelv és irodalom tantárgyak hatáskörébe sorolják az olvasástanítást világszerte, aminek következményei a szövegértés szempontjából kedvezőtlenek, hiszen más tantárgyaknak is feladata lenne az adott tárgy írásbelisége, tananyaga, szövegei specifikus jellemzőinek explicit tanítása.

A második értelmezési lehetőség szélesebb területet ölel fel, ebből kiindulva az olvasás-szövegértés folyamatát a tanulás, információszerzés eszközének tekintjük. E szerint a koncepció szerint az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójához tartozik minden tantárgy, tudományterület tankönyvi és tanulást segítő szövegei, ezek jellemzőinek ismerete, valamint a nyelvre, olvasásra, saját olvasási képességre vonatkozó, azaz metakognitív tudás, az olvasási stratégiák ismerete. A tartalmi keretek leírásakor mostani kötetünkben is ezt a szemléletet tartottuk irányadónak.

Az olvasásra vonatkozó tudás nem választható el a beszélt nyelvre és általánosságban a nyelvre vonatkozó tudástól sem. A beszéd képességének lényegében minden szegmense, mint például a fonématudatosság, szókinsz, beszédértés, kommunikációs készség fejlettsége előjelzi a későbbi olvasástanulás sikerességét. Beszéd és írás jelensége nyelvészeti szempontból is szoros összefüggést mutat. Látnunk kell viszont azt is, hogy az írott nyelv jóval több, mint az akusztikus nyelv kottája, vizuális dekódolása, beszéd és írás két különböző szabályrendszerű nyelvi kommunikációs rendszer.

A nyelvre, beszédre, írásra vonatkozó tudásunk együtt fejlődik a beszélt és írott nyelvi képességeinkkel. Az iskolarendszerben ez explicit módon sajnos alig jelenik meg. A tantárgyi struktúrában leginkább a nyelvtan az, amely hasonló kérdésekkel foglalkozik, de ott is inkább a szinkron leíró nyelvészet ismeretei jelennek meg jellemzően, a nyelvhasználat vizsgálata, a pszicho- és szociolingvisztika csak minimális mértékben van jelen.

A köznyelvben az olvasás és szépirodalom olvasás fogalma nem válik el karakteresen egymástól, az olvasás szót hallva sokan szépirodalmi művek olvasására gondolnak először. Az olvasás-szövegértés képessége viszont összefügg azzal, hogy az olvasó mennyire változatos szövegekkel találkozik, a több típusú szövegeket olvasók általában jobb szövegértők. Jól látható az is, hogy a gyengébb olvasók hiányosságai jellemzően nem csak a kognitív területen mutatkoznak, hanem például a motiválatlanságban, érdektelenségben, érthető módon az olvasással töltött idő is jóval kevesebb esetükben, mint a jól olvasók esetében.

Bár az olvasás nem csak szépirodalom olvasást jelent, a szövegértés szempontjából természetesen az irodalomnak kiemelkedő szerepe van az olvasásképeség fejlődésében. A szépirodalom olvasása iránti motiváció a gyermekek fejlődése során kétségtelenül elválaszthatatlan a meséktől, a mesehallgatástól az írástudás előtti életkorban. A magyar iskolarendszerben, akárcsak a világ legtöbb részén, a szépirodalomnak nagyon fontos szerep jut. Az irodalom tantárgy által közvetített ismeretek célja kettős; egyrészt a művek befogadásának segítése, az irodalmi élmény kialakítása és elmélyítése, másrészt az írott nyelv által közvetített nemzeti és egész emberiségre vonatkozó kulturális örökség megismertetése a tanulókkal. Leegyszerűsítve: irodalmi nevelés és irodalomtörténet illetve -elmélet tanítás. A kettő együttes megvalósítása terén jelentkeznek egyre nagyobb problémák az iskolarendszerben.

Az olvasás-szövegértés, a tanulás teljesítménye nemcsak az olvasótól függ, hanem a szövegtől is. A szövegek érthetősége kutatások tárgyát képezi. Többen próbálkoztak már olvashatósági index megalkotásával. Ezek az indexek a szövegek nehézségi szintjének a meghatározása céljával jöttek létre. Jellemzően angol nyelvre dolgozták ki őket, de több nyelvre születtek már adaptációk. Az olvashatósági index figyelembe veszi a szavak, mondatok hosszúságát, de a stílust, témát, értelmezhetőséget, koherenciát, az új információk számát nem, pedig ezek nagyon fontos kritériumok a szöveg olvashatóságának, nehézségének meghatározásában.

A különböző nehézségű, stílusú, műfajú, funkciójú szövegek különböző olvasási stratégiák ismeretét, alkalmazását, ezek kombinációit követelik meg a hatékony megértés szempontjából. A jó olvasók több stratégiát ismernek, ezeket pedig a legmegfelelőbb módon választják ki, kombinálják az olvasás céljának megfelelően. A stratégiahasználattal összefügg az olvasók saját olvasási képességére, folyamatára vonatkozó ismerete, azaz metakognitív tudása. A metakogníció, az olvasási motiváció szintje összefüggést mutat az olvasás-szövegértés képességének fejlettségével.

Az olvasási motiváció tekintetében fontos tényező, hogy ennek fejlesztésében nem elegendő a szövegértési képességet fejleszteni, a motívumok fejlesztésére is szükség van. A motiváció az olvasás terén sok összetevőből álló rendszer, amelynek elemei nagyrészt a tanulási motiváció olvasás-specifikus megfelelői, mint például az észlelt kontroll az olvasásban, olvasási énkép, érdeklődés az olvasás iránt. Az iskolai légkör mindezekre befolyással van. Hogy az olvasás elmélyült tanórai tevékenység legyen, szükség

van többek között a tanulási (olvasási) célok kitűzésére, az életszerűség erősítésére, a tanulói autonómia támogatására, érdekes szövegekre, olvasási stratégiák tanítására. Fontos figyelembe venni, hogy a fejlett motiváció jellemzője, hogy nem néhány domináns motívumra épül, hanem többkomponensű, egyenletesen fejlett motívumrendszerre. Annak érdekében, hogy ez nagyobb figyelmet kapjon az osztálytermi gyakorlatban, a pedagógusok felkészítése során a motiváció fejlesztésének fontosabb tényezőként kellene szerepelni (Józsa és Steklács, 2012).

1.5. Irodalom

- Block, C. C., Gambrell, L. B. és Pressley, M. (2002, szerk.): *Improving comprehension instruction*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Blomert, Leo és Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17-86.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményeik. *Iskolakultúra*, 5. 21-30.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, 2. sz. 207-217.
- Csapó Benő (2010): Goals of learning and the organization of knowledge. In: Klieme, E., Leutner, D. és Kenk, M. (szerk.): *Kompetenzmodellierung Zwischenbilanz des DFG Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Beiheft. Weinheim, Basel, Beltz, 12-27.
- Csapó Benő és Csépe Valéria (2012, szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő, Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes és Csíkos Csaba (2012): A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti háttér és gyakorlati kérdések. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 189-218.
- D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17-82.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137-188.
- Kingstone, A. (1967): Some thoughts on reading comprehension. In: Hafner, L. (szerk.): *Improving reading comprehension in secondary schools*. New York, Macmillan. 72-75.
- Molnár Gyöngyvér (2015): A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. *Génius Műhely Kiadványok*, 2. sz. 16-29.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2013): Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2012. április 11-13. 82. o.

- McLuhan, M. (1962): *The Gutenberg galaxy*. Toronto University Press, Toronto.
- Ong, W. J. (1982): *Orality and literacy: the technologizing of the word*. Methuen, London, New York.
- Snow, C. (2002): *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. CA: RAND, Santa Monica.
- Steklács János (2005a): A funkcionális írásbeliség társadalmi és pedagógiai kontextusban. In: B. Nagy Ágnes és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok. Iskolakultúra-könyvek 29*. Iskolakultúra, Pécs, 170-183.
- Steklács János (2005b): *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szűts Zoltán (2011): Torlódott galaxisok - A nyomtatott szöveg és a világháló korának párhuzamai. *Egyenlítő*, 60-66.
- Wolfgang Schnotz és Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 87-136.

2.

Az olvasás-szövegértés pszichológiai dimenziójának online diagnosztikus értékelése

Józsa Krisztián

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Kiss Renáta

Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoport

Nyitrai Ágnes

Kaposvári Egyetem Pedagógia-Pszichológia Tanszék

Steklács János

Kecskeméti Főiskola Alapismereti és Szakmódszertani Tanszék

Szenczi Beáta

Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Tóth Dénes

Magyar Tudomány Akadémia Agyi Képalkotó Központ

Az olvasási képesség számos, egymással szorosan összefüggő, egymásra épülő készség és képesség által alkotott rendszer, amelynek fejlődése egyéni utat bejáró, hosszú éveken át zajló folyamat, kitüntetett szakasza az általános iskola első időszaka. A bontakozó írásbeliség elmélete szerint az iskoláskor előtti életszakasz literációs fejlődése jelentős mértékben befolyásolja a képességrendszer későbbi alakulását. (Vö. Réger, 1990; Szinger, 2007)

Nagy József (2006) modellje szerint az olvasási képesség fejlődésének három szintje van. A képességrendszer első szintje, az olvasáskészség a hétköznapi értelemben vett technikai olvasni tudást jelenti, az olvasásképesség szintjén állók már képesek arra, hogy az olvasást különböző célok (élményszerzés, információszerzés, tudásszerzés) szolgálatába állítsák, a harmadik szint pedig a szövegfeldolgozó képesség szintje. Az olvasási képesség fejlődésében fontos szerepet játszik más affektív faktorok mellett az olvasás iránti motiváció és az olvasási stratégia, annak kiválasztási képessége, tudása is, amelyek fejlesztésére az iskolai oktatás a bennük rejlő lehetőségekhez képest nem fordít elég figyelmet. (Vö. Szenczi, 2010, Steklács, 2013)

Az iskolai olvasástanítás leginkább csak az olvasáskészség fejlődését, azaz a hang-betű, fonéma-graféma megfeleltetés kialakulását, és a betű-összevonást segíti szándékosan, a képességrendszer további szintjeinek alakulása gyakran hangsúlyozottan spontán folyamatok következménye (Steklács, 2013). Jól tükröződik ez a szemlélet és gyakorlat abban a felfogásban is, amelyek szerint a gyermek az első osztályban vagy az első osztály végére, legkésőbb a második osztályban megtanul olvasni, vagyis: a képesség fejlődését már befejezettnek tekintik, legfeljebb a gyengébben olvasók alapszintű olvasáskészségének fejlesztésére jut még némi figyelem, főleg többletgyakoroltatás formájában. Az olvasástanulás során kognitív tényezők fejlődése és összehangolása valósul meg, és ezáltal válik lehetővé, hogy olvasási folyamatainkat egyéni és társadalmi célok elérése, és ezek között hangsúlyosan az iskolai tanulás szolgálatába állítsuk. A pszichológiai tényezők különösen a fejlődés első szakaszában játszanak meghatározó szerepet.

Ebben a fejezetben elsősorban a dekódoláshoz, illetve a mondat- és szövegértéshez szükséges készségek fejlettségének diagnosztizálásához adunk támpontokat, illetve utalunk a fejlesztés lehetőségeire is. Fontos szerepet szánunk a gondolkodási képességek olvasás által történő fejlesztési lehetőségének is. Említésre kerül a fejlődési diszlexia kérdéskörére, az olvasási és helyesírási képesség összefüggésének áttekintése is, valamint az olvasási képesség diagnosztikus értékelésének szerepe a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésében.

A bemutatott mintafeladatok követik a fonológiai tudatosság fejlődési ívét és az olvasási műveletek taxonómiáját. Vannak olyan készségek és műveletek, amelyek több helyre is besorolhatók, például a beszédhang-betű

feldolgozás fejlettségi szintjét diagnosztizáló feladatok bizonyos elemei a fonológiai feldolgozás mérésére is alkalmasak. Jelen fejezetben bemutatott mintafeladatok természetesen nem csupán a fejlődés számítógépes környezetben történő diagnosztikus mérésére, hanem segítésére is jól alkalmazhatók. A fejlesztés során fontos tényező egyrészt a kritériumszintek figyelembe vétele, amely szerint akkor lépünk a következő nehézségi szintre, ha a gyerekek magabiztosan teljesítik az előző szinthez tartozó feladatokat, másrészt, ha hosszan fennálló problémákkal, hibákkal találkozunk, tanácsos az előző szintre visszalépni.

2.1. Az olvasás pszichológiai dimenziójának mérése az 1–2. évfolyamon

2.1.1. Dekódolás

A transzparens ortográfiákban vagyis az egyszerűbb hang-betű megfeleltéssel jellemezhető nyelvek esetében (így a magyar nyelvben is) a szavak szintjén történő gyors és pontos olvasás általában 7 és 9 éves kor között alakul ki. A Nemzeti Alaptantervben a 4. évfolyam végére megfogalmazott elvárás a kanonikus, nyelvre jellemző mondatok olvasását és szövegértését lehetővé tevő hibátlan, automatizált dekódolás.

A dekódolási készség nagyon gyorsan fejlődik, automatizálódik az iskolai oktatás első szakaszában. A megfelelő tanítási módszerekkel tanított gyermekek többsége képes kevés hibával kiolvasni az ismerős és ismeretlen szavakat, valamint az álszavakat is. Mint erre már utaltunk a fentiekben, ezt a fejlettségi szintet gyakran azonosítják az olvasás megtanulásával, és a fejlődés szándékos segítése már csak a gyengén teljesítőkre terjed ki.

Az első, illetve második osztály során a diagnosztikus mérések középpontjában a tanulók dekódolási teljesítményének kell állnia. Az iskolai oktatás első évében az olvasási készség fejlettsége a betűismeret, a dekódolás, a szóolvasás pontossága és folyékonyága mentén, valamint a szavak és álszavak olvasásán keresztül térképezhető fel. A második évfolyamon a tanulók tényleges szófelismerési készségét a pontosság- és folyékonyagszámítások mutatják, amelyekbe a szógyakoriság és a szóhosszúság építhető be változóként.

Fonológiai tudatosság

A dekódolási képesség kialakulásának, fejlődésének folyamatában kulcsszerepet tölt be a fonológiai tudatosság, azaz a szavak belső szerkezetéhez való tudatos hozzáférés, a szavak eltérő hosszúságú egységekre történő bontásának képessége. A fonológiai tudatosság mérésére alkalmazott feladatoknak az olvasástanulás megfelelő szakaszához való kapcsolásakor fontos szerepet játszik a feladatokban szereplő szavak gyakorisága, a szókincs, illetve a fonológiai tudatosság fejlődési íve is. Ebben a folyamatban a következő szakaszok/készségek különíthetők el: (1) szótagok szegmentálása és szintézise, (2) rímtalálás, (3) szótagokkal történő manipulálás, (4) fonémák izolálása, (5) fonémák szegmentálása és szintézise, (6) fonémákkal történő manipulálás.

Az egyes készségek más-más időpontban jelennek meg, de részben párhuzamosan fejlődnek. A fejlődés során a manipulálandó fonológiai egység szintje összetettebbé válik, a hozzáférés komplexitása pedig nő. Mivel a fonológiai tudatosság az olvasási sebességet és a pontosságot meghatározó tényezők közül talán a legfontosabb, az e téren jelentkező problémák feltárása és a korai beavatkozás a későbbi jó olvasás meghatározó előfeltétele.

Szótagszintű fonológiai tudatosság

A szótagszintű fonológiai tudatosság a fonológiai tudatosság fejlődésének korai szakaszában kialakul. A szavak és álszavak szótagszerkezetének manipulálását igénylő feladatokban vizsgálható szótagműveleti fonológiai tudatosság szintje már öt éves korban jól fejlett, s a második évfolyamon többnyire plafonhatást mutat. Kialakulása érés és fejlődés eredménye, spontán fejlődését az óvodában és az iskola kezdetén különböző feladatokkal erősítve az olvasás alapozásában meghatározó építőkőként alkalmazható. Az olvasási készségek kezdeti fejlődését felgyorsítják és megerősítik azok a feladatok, amelyek megoldásához szótagszintű manipulációra van szükség. Ilyen például az egyszerű műveletnek számító szótagszámlálás (*P1. és P2. feladat*), a valamivel bonyolultabb műveletként számon tartott szótagok pótlása (*P3. és P4. feladat*) illetve a szótagokból szavak létrehozása, valamint később azok a műveletek, amelyek szótagszintű összeolvasást igényelnek. A fonológiai feldolgozás mérésére alkalmazott feladatok megoldásához nem szükséges betűismeret, így a manipulálandó/feldolgozandó szavakat hallás útján ismerik meg a tanulók.

P1. feladat

 Kattints annyiszor a kép alatti keretbe, ahányat tapsolsz a szóra!



A feladat során a képek is megnevezésre kerülnek.

A feladat hanganyaga: *dob, váza, birka, esernyő.*

P2. feladat

 Hány szótagból állnak a szavak? Húzd a képeket a megfelelő házba!




1

2

3

P3. feladat

 Keresd a szótagok párját! Húzd őket a megfelelőhöz!

ci-	
-----	--

nad-	
------	--

pó-	
-----	--

sap-	
------	--

ka-	
-----	--

ló rág pő bát ka

Vissza

Tovább

P4. feladat

 Mit látsz a képen? Húzd a hiányzó szótagot a megfelelő helyre!



fű - vi -

ves tés rész lág rág dám

Vissza

Tovább

A rímekkel történő manipuláció a nyelvileg megfelelően fejlett gyermekek-nél a fonológiai tudatosság korai szakaszában spontán kialakul. A szótag-szintű fonológiai tudatosság ezen komponensének mérését célzó feladatok a szótagok hangzásbeli hasonlóságán alapulnak, s a tanulók részéről betűis-meretet nem igényelnek. A rímekkel történő manipuláció mérése rímpárok

P5. feladat

 Rímelnek-e? Kattintással jelöld!



☐ Igen.

☐ Nem.

☐ Igen.


☐ Nem.





☐ Vissza

☐ Tovább

A feladat hanganyaga: virág-zsiráf, hangya-alma.

P6. feladat

 Rímelnek-e? Kattintással jelöld!



☐ Igen.

☐ Nem.

☐ Igen.

☐ Nem.

☐ Vissza

☐ Tovább

A feladat hanganyaga: hangya-hagyma, róka-főka.

felismerésén, rímkeresésén, a szóvégi rím felismerésén és megnevezésén keresztül történhet (*P5. és P6. feladat*). A feladatok megértését rímelő szó-párok bemutatása biztosítja, a mérés történhet hallás útján és/vagy képek segítségével. A rímpárok manipulációja csoportosítható fonematikai és/vagy szemantikai hasonlóság alapján.

Fonématudatosság

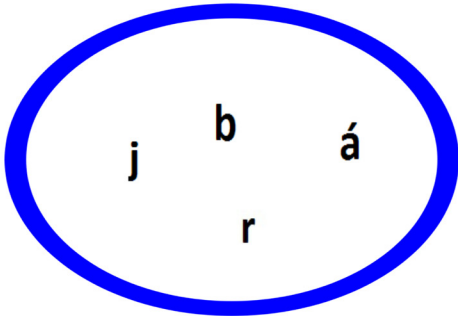
Míg a szótagok tudatos felismerése megelőzi az írni és olvasni tudást, a fonématudatosság, azaz a beszédhangok szintjéhez történő hozzáférés az olvasás eredményeként jön létre. A fonématudatosság a fonológiai tudatosság komplexebb műveleti szintje, amely a beszédhang-manipulációt teszi lehetővé a szavak hangokra bontásával, szavak kiegészítésével, a hangokból történő szóalkotással (*P7. és P8. feladat*), egy bizonyos hang helyének a megállapításával/hangizolálással (*P9. feladat*), valamint a hangok cseréjével vagy az adott hangsorrend megfordításával (*P10. feladat*).

P7. feladat

Cselekvés nevét rejti a betűhalmaz.

Kattints a betűkre olyan sorrendben, ahogyan a szóban szerepelnek!

Vigyázz, mert a halmazban van egy felesleges betű!



Vissza Tovább

A műveletek nehézségi szintje a szó eleji, illetve szóvégi hangok leválasztásától a komplexebb, szó belsejében lévő hangok manipulációján át

a hangszegmentáció és a hangokból történő szóalkotás irányába változik. A feladatot nehezíti, ha a művelet mássalhangzóklaszter valamely hangjára irányul (pl. *térd*), különösképpen, ha az a szó elején van (pl. *strand*). A hangok manipulációjának mérésére használt feladatok kidolgozásának további fontos szempontja, hogy a hang képzése és hangzósága függ a beszédhang-hallástól. A tanulók könnyebben felismerik és izolálják a magánhangzókat (elsősorban a hosszúakat), mint a mássalhangzókat. A mássalhangzók közül pedig a folyamatos képzésűekre irányuló feladatokban teljesítenek jobban. Ezért nem célszerű a gyakorlást zárhangokkal kezdeni. A hangonkénti és folyamatos kiejtés eltérése miatt a hangokra bontáskor vagy a hangokból szavak képzésekor kerüljük az olyan szavak felhasználását, amelyekben valamely hangtani szabályszerűség (hasonulás, összeolvadás stb.) érvényesül. A hangszegmentáció, illetve a hangszámlálás során a tanulók beszédhangokra bontják az elhangzott szót, s ezzel párhuzamosan kopogják vagy számlálják a hangokat (*P12. és P13. feladat*).

P8. feladat

A furfangos kecske


Volt egyszer egy kecske. Egyszer a mezőn találkozott a farkassal. A farkas azt mondta neki:

- Most én megeszlek, mert borzasztóan éhes vagyok.
- Ne egyél meg, farkas koma - könyörgött a kecske -, inkább elhozom neked a három fiamat.


Hazament a kecske. A három gidának egy-egy kukoricacsutkát tett a szájába, és rájuk parancsolt, hogy így jöjjenek a farkas elé.

- Mit esznek ezek a gidák? - kérdi ijedten a farkas.
- Hagyd el, farkas koma! - így a kecskemama. - Olyan rosszak ezek, hogy múlt nap is három ilyen farkast felfaltak, mint te vagy. Még a csontjukon rágódnak.

A farkasnak sem kellett több. Úgy beszaladt a sűrű erdőbe, hogy azóta nem is látták. A kecskemama pedig boldogan ment haza a három kicsinyével.



Válaszd ki a legördülő listából a szavak hiányzó betűit!
Ha ügyes vagy, egy-egy szereplő tulajdonságát kapod meg!




st b

sz s

h sz k ny

f rf ng s

t l l k ny




Vissza
Tovább

A legördülő listák választási lehetőségei: az a, á, e, é, i, í, o, ó, u, ú.

P9. feladat




Hol hallod a következő hangot? A szó **elején**, **közepén** vagy a szó **végén**?
Kattints a megfelelő gombra!


 VisszaTovább 


A feladat hanganyaga: *uborka*. Hívóhang: *o*.


P10. feladat






Cseréld fel a kép nevének első és utolsó hangját!
Írd a keretbe a kapott szót!









 VisszaTovább 

A feladat hanganyaga: *tál, pék, gól, láb*.

Az alábbiakban feladatokat mutatunk be, amelyekhez hasonlók segítségével diagnosztizálható a tanulók fonématudatosságának fejlettsége, illetve a fejlesztendő pontok is beazonosíthatók. A fejlesztés kapcsán fontos

kiemelni, hogy a fonéमतudatosságot a betű-hang megfeleltetéssel együtt (P14. feladat) kell fejleszteni. Mivel a fonéमतudatosság fejlesztésének fő célja az olvasás során történő alkalmazás, a fejlesztés még eredményesebbé tehető, ha expliciten felhívjuk a tanuló figyelmét a fonéमतudatosság metanyelvi funkciójára. A betű-hang megfeleltetés betűismerettel történő ötvözése hozzájárul a művelet megerősítéséhez, továbbfejlesztéséhez, de korrekciós lépésként is alkalmazható.

A fonémaazonosítás során (P11. feladat) a tanulóknak ugyanazt a beszédhangot kell felismerniük három vagy több különböző szóban. A feladat nehézségi fokát meghatározza a szavak száma, a szavak hosszúsága és az azonosítandó fonéma helye. Ha a tanulónak háromnál több elhangzott szót kell megjegyeznie, a rövid távú memória kapacitása is befolyásolhatja a teljesítményét.

A fonológiai tudatosság hangszámlálással történő mérését változatossá, illetve könnyebbé tehetjük a szavakat megjelenítő vizuális elemek alkalmazásával (P12. és P13. feladat). A képek felhasználása történhet a szavak elhangzásával egyidejűleg, vagy akár helyettesítheti is azt. A képek kiválasztásakor ügyelni kell arra, hogy azok a tanuló számára egyértelműek és beazonosíthatók legyenek.

P11. feladat

Válaszd ki azt a betűt, amelyik benne van mind a két kép nevében!



gy



k



p



ty



g



b

Vissza

Tovább

P12. feladat



Hány hangból áll a hallott szó? Kattints a megfelelő számra!




☐ 3

☐ 4





☐ 5



A feladat hanganyaga: *cipő*.

P13. feladat



Rakd a képeket a megfelelő kosárba a kezdőhangok alapján!





A feladat hanganyaga: *fecske, váza, fenyő, fésű*.

A megoldások tetszőleges sorrendben besorolhatók.

A fonéमतudatosság és a betű-beszédhang megfeleltetés közötti kapcsolat kialakulását segíti elő, ha a szó kezdő- és záróhangjának felismerésére irányuló feladatban a hangot reprezentáló betű is megjelenik. Ez esetben célszerű, ha egy alkalommal egy fonémával, illetve az ahhoz kapcsolódó grafémával ismerkednek meg a tanulók, például [t] – **t** tó, tál, tánc, tigris. Azok a tanulók, akiknél a fonéमतudatosságot nem kizárólag szóban, hanem betűismerettel együtt fejlesztik, jobban teljesítenek mind az olvasás mind a helyesírás terén.


A fonémamanipulációban lévő hiányosságok diagnosztizálását kulcsfontosságúnak tartjuk, mivel a szavak hangjaival végzett műveletek optimális fejlettségi szintje biztosítja, hogy a tanulók a hangokat betűkhöz, illetve a betűket hangokhoz tudják kötni, amikor olvasnak vagy írnak.



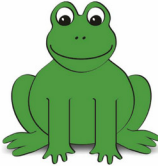
Betű-beszédhang feldolgozás

A transzparens ortográfiájú, egyszerűbb hang-betű megfeleltetési szabályrendszerű, helyesírású írásrendszerek esetében könnyebb megtanulni a betű és hang megfeleltetéseket, így a szavak már viszonylag rövid olvasástanulást követően is hibátlanul dekódolhatók. Kutatások igazolják, hogy mind a mély (pl. francia, angol), mind a sekély ortográfiájú nyelvek esetében (pl. magyar, finn) a fonológiai feldolgozási készségek mellett a betűk ismeretének, a betűk és a hangok közti kapcsolatok tárolásának és előhívási készségének is kulcsfontosságú szerepe van. A fonéमतudatosságot vizsgáló feladatokat ötvözhetjük a betű-beszédhang megfeleltetéssel (*PI4. feladat*), mivel a magyar nyelv esetében az olvasás- és írástanulás során az első legfontosabb lépés annak elsajátítása, hogy adott betű melyik beszédhangnak felel meg. A sikeres hang-betű, majd betű-hang dekódolás alkotja a későbbi folyékony olvasás alapját (vö. *Blomert és Csépe, 2012*).

A *PI5. és PI6.* feladatok alkalmasak a betűtévesztés, a beszédhang-differenciálás zavarának feltárására, rámutatnak a magán- és mássalhangzók időtartambeli megkülönböztetésének problémájára, a zöngéesség-zöngétlenség tekintetében való döntés vagy a mássalhangzók képzési helyének esetleges bizonytalanságára, feltéve, hogy a tanuló fonéमतudatosságának fejlettsége a feladat megoldását lehetővé tevő szintet eléri. A beszédhang-differenciálás zavara negatívan hat az egyes beszédhangok grafémára történő transzformálására, ami az olvasás- és írástevékenység alapja. Olyan feladatokra is szükség van, melyek segítségével sikeresen kiszűrhető, hogy a tanulónak gondot okoz-e például a [d]-[b] hangok, a hosszú és rövid magánhangzók [o-ó, ö-ő, u-ú, ü-ű, i-í] vagy mássalhangzók [j-jj, l-ll] megkülönböztetése.

P14. feladat

 Hány hangból áll a hallott szó? Kattints a megfelelő számra!



☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ Vissza

☐ Tovább

A feladat hanganyaga: *béka, fa, bab.*

P15. feladat

Melyik szóban halod a következő hangot? Kattints a megfelelő képre!





☐ Vissza


☐ Tovább

A feladat hanganyaga: *pillangó, galamb, egér, nadrág.* Hívóhang: *g.*

P16. feladat


◀

Melyik szó illik a képhez? Kattints rá!




☐ bont

☐ pont




☐ láb

☐ láb



☐ lapát

☐ kabát



☐ bab

☐ pap

☐ Vissza

☐ Tovább


A fonológiai tudatosság fejlettsége, a kis- és nagybetűk pontos és gyors felismerése és megnevezése, azaz fluenciája, a gazdag szókincs és a fejlett szövegértés együttesen járulnak hozzá az értő olvasás kialakulásához. A betűismeret jó előjelzője a későbbi olvasási teljesítménynek.

Egyik ilyen mérési, fejlesztési feladat a betűmegnevezési fluenciagyakorlat, amelyben 100 betűt kell megjeleníteni kis- és nagybetűs változatban, random módon keverve az ábécé összes betűjét felhasználva. A tanuló betűmegnevezési fluenciáját az egy percen belül helyesen megnevezett betűk száma adja.

Egy másik olvasási teljesítményt meghatározó, de kevésbé ismert faktor, a feldolgozás sebessége. A RAN-feladat (*RAN=rapid automatized naming, gyors automatizált megnevezés*) azt méri, hogy milyen gyorsan tudunk megnevezni tárgyakat, színeket vagy számjegyeket, illetve betűket. A korai olvasási szakaszban a kép és a betű megnevezésének sebessége megbízható előrejelzője a későbbi olvasási képesség fejlettségének (*P17. feladat*). Míg a betűmegnevezési fluenciagyakorlat időkorlátos, a RAN nem ír elő ilyen kritériumot. A RAN készség csak igen nehezen fejleszthető (*Blomert és Csépe, 2012*). A RAN online tesztelése az adatok pontosabb feldolgozására ad lehe-


tőiséget. Míg a szemtől szembeni tesztelés során számolni kell a mérőbiztosi hibával, az időt mérő eszköz (óra, mobiltelefon, stopper) esetleges pontatlanságára, addig az online mérés után kinyerhető log fájlok a század másodperceket is rögzítik. Az online mérés viszont más infrastruktúra-szükségletet vonz magával. Míg a többi feladathoz elég csupán fejhallgatót adni a gyermekeknek, a rögzítés miatt a RAN feladatokhoz headset szükséges, vagy olyan számítógép, mely beépített mikrofonnal rendelkezik.


P17. feladat



Nevezd meg a képernyőn látható betűket sorban, balról jobbra haladva, amilyen gyorsan csak tudod!

o	a	s	d	p	a	o	s	p	d
s	d	a	p	d	o	a	p	s	o
a	o	s	a	s	d	p	o	d	a
d	s	p	o	d	s	a	s	o	p
s	a	d	p	a	p	o	a	p	s

 Vissza

Tovább 

2.1.2. Mondatértés

A mondatok értő olvasásának fejlesztése fontos átmeneti, összekapcsoló szakasz a szórutinok kialakítása, a szavak globális dekódolása (szóolvasás) és a szövegértő olvasás között. A mondatértés már az olvasás-írás előkészítésének szakaszában jelentőséggel bír. A hang és betűtanulás előtt, azzal általában párhuzamosan jelennek meg az oktatási gyakorlatban olyan feladatok, amelyek során (például kép alapján) a gyermekeknek mondatokat kell alkotni. Néhány olvasástanítási program során a hangtanítás zajlik úgy, hogy a gyermekek kép alapján beszélgetnek, és ezen keresztül kiemelt szerep jut a mondatok megfogalmazásának; ez a képolfvasás.

A mondatok megértése megfelelő szórutinra és ezzel együtt az olvasás tempójára, illetve szókincsre, beszédértésre épül. Ezek a tényezők elő-

feltételként jelentkeznek a mondatolvasáshoz. A mondatok olvasásának, megértésének folyamata az egyszerű, predikatív (csak alanyt és állítmányt tartalmazó) szerkezetekkel kezdődik, innen haladunk a bővített, halmozott mondatrészeket tartalmazó mondatokon át az összetett, bonyolultabb logikai tartalmú egységek megértése felé. A mondatok megértését befolyásoló nyelvi tényezők a következők: a mondat (1) hossza, (2) szókincse, (3) megfelelő szórendje, (4) logikai összefüggéseinek bonyolultsági foka és egyértelműsége, (5) pozíciója a szövegben, ezen belül fontosság, anaforák, kataforák (előre és hátra utaló nyelvi elemek), (6) információinak mennyisége és minősége, (7) tipográfiai megjelenése.

A mondatértés fejlődésében nagy szerepe van a gyermek érdeklődéséhez és előzetes tudásához, tapasztalataihoz kapcsolódó szövegek, szövegrészek megválasztásának, az olvasás iránti kedv felkeltésének és az olvasási stratégiák tanításának is.

Akárcsak a szövegértés, úgy a mondatértés szintjén is fejlesztjük az írott nyelvre vonatkozó tudást is, amely a kapcsolódó fogalmak ismerete mellett a használatukra vonatkozó tudást is magában foglalja. Ehhez tartoznak az írásra, a mondatok elhelyezésére vonatkozó ismeretek is (nagy kezdőbetű, írásjelek, bekezdés formai és tartalmi tagolása stb.).

A mondatokhoz kapcsolódó feladatokat két egymással szorosan összefüggő területen alkalmazzuk. Az egyik a mondatra vonatkozó, olvasásértés szempontjából releváns tudás feltárása, a másik a mondatok megértése. Mindezek mellett fejlesztjük és értékeljük azt a tudást is, amely a gyermekek saját olvasási képességére, olvasási folyamatának jellemzőire és az olvasási stratégiákra vonatkozik, azaz a metakognitív tudásra vonatkozó ismereteket és az ehhez kapcsolódó képességeket (Csíkos és Steklács, 2006).

Az első két évfolyamon a legfontosabb cél tehát a hang-betű, fonéma-graféma megfeleltetés kialakítása, a betűösszevonás és a szófelismerés fejlesztése. Ez szolgál a mondatértés alapjául. A mondatok közül az egyszerű, állítható tartalmazó mondatokat helyezzük a fókuszba, ezek megértését gyakran képek segítségével fejlesztjük, ellenőrizzük. Ez a folyamat lehet inverz is, a gyermekek képet rajzolhatnak a mondat alapján, vagy egyszerű mondatot írhatnak a kép alapján. A feladatok között szerepelhet a mondatba illő (vagy oda nem illő) szavak beírása, kiválasztása, aláhúzása is. A gyermekek legyenek képesek felismerni, megnevezni az olvasáshoz szükséges elemi nyelvi egységeket, fogalmakat. A hangos olvasás során alkalmazzanak helyes intonációt, hanglegítést, megfelelő hangerőt. Ez utóbbi az élőbeszédből könnyen transzferálható.

A második évfolyam végére a 2-5, már ismert szóból álló mondatok magabiztos, hiba nélküli, esetleg apróbb hibákkal jellemezhető felolvasása és megértése a cél (a szavak számába a névelőket, kötőszavakat nem számoljuk bele). Mondattani szempontból egyszerű, bővített, esetleg két tagmondatból álló, egyszerű struktúrájú mondatok olvasása jelenti a fejlesztési, tanítási célt. Különösen kell ügyelnünk arra, hogy a mondatok lexikai állománya a gyermekek meglévő szókincsére épüljön. A gyermekek számára ismeretlen szavak jelentését minden esetben ellenőrizni, tisztázni kell. Az első és második évfolyamon a narratív tartalmazó mondatok egy idősíkot ölelnek fel, jellemzően jelen vagy múlt időt. A mondatolvasás mérése szempontjából alapvető fontosságú az olvasásra, írott nyelvre, annak használatára vonatkozó fogalmak, szabályok ismerete.

Mondatértés értékelése képek segítségével

Az írott nyelvi közlés megértésének mérése szempontjából az első és második osztályban különösen fontos szerepe van a képeknek annak köszönhetően, hogy nem nyelvi síkon értelmezendő információkat hordoznak. Célszerű egyszerű állapotot vagy eseményt ábrázoló képeket alkalmazni. Az egyik legelemibb feladat, hogy ezek alapján a felsorolt egyszerű mondatok közül a gyermekek ki tudják választani azokat, amelyek igazak a képre. Első, második osztályos szinten ezek a mondatok egy-két egyszerű bővítményt, valamint egy-két alanyt tartalmaznak. A mondattani struktúra szempontjából a lépések a következők: (1) predikatív szerkezet, (2) mondat egy bővítménnyel, (3) mondat halmozott mondatrésszel és (4) mondat több bővítménnyel.

A méréshez használhatunk olyan feladatokat is, amelynek célja a mondatértés ellenőrzése a képre vonatkozó mondat kiválasztása segítségével (egyszerű és bővített mondatok). Ebben az esetben a kép alapján kapott vizuális információ és az írott nyelvi közlés összefüggésének a felismerése a cél (*P18. feladat*).

A mondatok hosszúságának, szerkezetének bonyolításával nehezíthetjük a feladatot, illetve azzal, hogy mennyire tér el a feladat képeinek, mondatainak jelentése. A kép és a mondat megértésén alapuló feladatok közül az egyszerűbb típus az egy mondat-egy kép párosítása, ezenkívül lehet kakukktójas a mondatok vagy a képek között (*P19. és P20. feladat*).

Az előzőnél nehezebb szintet jelent, amikor a kép információinak megértése után kell a hiányos mondatot kiegészíteni. Még nehezebb, ha csak

P18. feladat



Olvasd el a mondatokat! Húzd a mondatokhoz a megfelelő képeket!

Morcsi barna szőrű kiskutya.

Piros nyakörvet visel.

Labdája zöld színű.





P19. feladat



Kattints arra a mondatra, amelyik igaz a képre!



 A fiú ás.

 A kanna zöld.

 A lány haja barna.

 A nadrág piros.



írott nyelvi információ áll rendelkezésre (P21. feladat). További nehezítő tényező, ha a megoldásként felkínált szavak alakja hasonló, pontos olvasásra van szükség a helyes megoldáshoz.

P20. feladat



Nézd meg a képet és hallgasd meg a mondatokat!
Ha **igaz** a mondat, kattints a mondat előtti négyzetbe!



☐ A szőlő az alma és a citrom között van.

☐ A szőlő előtt a citrom látható.

[Vissza](#)

[Tovább](#)

P21. feladat





Húzd a megfelelő képeket a hiányos mondatokba!

A _____ megérkezett a kikötőbe.

Ez a színes _____ már az enyém!

A magas _____ tetejéről messzire lehet látni.



[Vissza](#)

[Tovább](#)

A mondatmegértés mérése történhet olyan feladattal is, amely során a cél a mondat kiegészítése a képről hiányzó rész alapján (*P21. feladat*). Első és második osztályban egyszerű és bővített mondatokat alkalmazunk, amelyekből a hiányzó szóra több felkínált választási lehetőség áll rendelkezésre, ezek között csak egy helyes megoldás van.

Vizsgálhatjuk a tanulók mondatértését olyan feladatokkal is, amelyekben néhány mondatból álló egyszerű szöveg, történet kép alapján történő kiegészítése a cél. 1–2. osztályban felsorolásból választják ki a gyerekek a helyes megoldást.

Az ilyen típusú feladatokban a gyerekeknek fel kell ismerni a jelentést, kohéziót az egy-két hiányos mondatból álló közlésben. A hiányzó szavak beírásával teszik értelmessé az esemény leírását. Az előzőekhez hasonlóan egyszerűbb szinten megadott megoldások közül választhatják ki a helyes szót, bonyolultabb változatban nekik kell ezeket pótolni, a megoldást kép segíti.

Szintén a mondatértésről ad információt az a feladattípus, ahol a kép alapján a mondatot igazzá tevő szót kell kiválasztani a tanulóknak. A képen látható eseményre, ábrára vonatkozó mondat hiányzó elemével kell a tanulóknak kiegészíteni az állítást. A megoldásra megadott lehetőségeket kínálunk. Ez a feladattípus is a kép és az írott nyelv megértésén, megfeleltetésén alapul. A kép és mondat megértésére, a feladat megoldására egy új aspektust alkalmaz. A tanulóknak több tényezőre is figyelemmel kell lenni, ez nehezíti a feladatot.

Mondatértés mérése írott nyelvi műveletekkel

A mondat alkotóelemeinek, a szavaknak a biztos dekódolása, felismerése nélkülözhetetlen alapja a szövegértésnek. Ezt a készséget mérhetjük egybeírt egyszerű mondatok szavakra bontásával, vagy egybeírt szavak szétválasztásával (*P22. feladat*). Az írás tagolásának, elhelyezési szabályainak az elsajátításához, a betű-hang megfeleltetési szabályok biztos alkalmazásához is segítséget nyújt ez a feladattípus. A feladatnak könnyebbik változata az, amikor rajzzal segítjük a megoldást. Ha nincs kép, akkor már csak az írott nyelvi információkra tud alapozni a tanuló.

Az írott nyelvi közlés jellemzője a mondat szintjén is a szemantikai kohézió. Ennek felismerése segíti a szavak megértését. Ezt fejleszthetjük az adott területen olyan feladatokkal, ahol a helyes mondat rekonstrukciója a cél. Alkalmazhatunk erre a célra olyan feladatokat is, amelyekben a hiányos mondatokat a tanulóknak a felkínált szavak közül eggyel kell

P22. feladat

Húzd a kerítésre azokat a szavakat, amelyeket a betűsorban is látsz!



találkozikkönyörögparancsoljátszanakszalad


játszanak könyörög szalad találkozik parancsol
nevet beszélget sétál

Vissza Tovább

kiegészíteni úgy, hogy értelmes legyen a mondat szemantikailag és nyelvi-
vileg is (P23. és P24. feladat). A mondat megértését ez a feladattípus a
pontos, alapos elemző olvasás fejlesztésével segíti. Nehézséget az jelent,
hogy a lehetséges válaszok hasonló alakúak, de tartalmi szempontból csak
egy teszi értelmessé a mondatot. Könnyíthetjük, nehezíthetjük a feladatot
azzal, ha különböző vagy hasonló jelentéstartalmú, alakú szavakat kínálunk
fel, esetleg nem adunk meg megoldási lehetőséget, hanem a tanulóknak kell
találni olyan szót, amely a mondatot értelmessé teszi.

Alkalmazhatunk olyan feladatokat is, ahol a cél a mondatba nem illő
szavak kiválasztása, helyettesítése odaillő szóval. Az előzőnél bonyo-
lultabb, összetettebb feladattípus, amely a pontos betű-, szófelismerő
olvasás képességét követeli meg. A könnyű és nehéz feladatok közti
különbség abból fakad, hogy a választható megoldásként felkínált szavak
alakja mennyire hasonló, illetve, hogy jelentéseik között milyen mértékű
különbség van.

P23. feladat

 Húzd a megfelelő szót a mondat végére!


Elöttem van észak, hátam mögött .


A rádióban szólt egy szép .

Ez itt nem a jobb lábad, hanem a .

Itt a farsang, áll a .

bal bál dal dél

 Vissza

Tovább 

P24. feladat

 Egészítsd ki a mondatokat a megfelelő szóval!

olvas siet iszik tanul eszik játszik sétál

Aki éhes, az .

Aki szomjas, az .

Aki késésben van, az .

 Vissza

Tovább 

A mondatértés fejlettségéről információt ad a halmazott alannyal, egyszerűbb bővítményekkel rendelkező mondat valóságtartalmának a felismerése. A tanulók mondatértését a példamondatok igazságtartalmának eldöntése alapján vizsgálja a feladat. A feladat nehézségét fokozhatjuk egyre bonyolultabb szerkezetű, hosszúságú mondatokkal, vagy a hagyományos szórendtől történő próbabb eltérésekkel is.

2.1.3. Gondolkodási képességek

A gondolkodási képességek fejlettsége nagy szerepet játszik a szöveg logikájának, összefüggéseinek megértésében. A szöveg megértése annak feldolgozását, a tantárgyak tanulását is segíti. A szövegértés fejlesztésének alapvető fontosságú feladata a gondolkodási képességek fejlesztése, mely leghatékonyabban tartalomba ágyazottan valósítható meg (Csapó, 2004).

A kritériumorientált szövegfeldolgozó gondolkodásfejlesztés módszerének hazai kidolgozói a következő gondolkodási képességek fejlesztését emelték ki: (1) rendszerező, (2) összefüggés-kezelő, (3) következtető és (4) kombinatív képességek (Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006). A szövegértés fejlődésében az induktív és a deduktív gondolkodás szerepe is jelentős (Csapó, 1998 és 2003).

A gondolkodási képességek fejlődése jelentős szerepet játszik a megszerzett tudás strukturálásában és rendszerezésében, és elősegíti a tanultaknak a különböző élethelyzetekben történő alkalmazását is.

P25. feladat

Olvasd el a szöveget, és oldd meg a feladatokat!

A RÓKA MEG A MACSKA

Egyszer egy macska az erdőben kószált, és találkozott a rókával. "A rókának nagy szava van az erdőben" - gondolta, és nagy tisztességgel köszöntötte:
— Jó napot, tisztelt róka úrfi! Hogy érzi magát ebben a mai drága világban?
A róka nagy kevélyen végigmértte a macskát. Nem tudta, egyáltalán

Számold meg a mondatokat az események sorrendjében!

☐ A macska találkozott a rókával és köszöntötte őt.

☐ A róka ráförmedt a macskára a kérdése miatt.

☐ A hencegő róka pórul járt.

☐ Meglátnak egy vadászt négy jóféle kopóval.

☐ A macska felugrott a fára a vadász elől.

Vissza

Tovább

A feladathoz tartozó teljes szöveget az 1. melléklet tartalmazza.

Az 1–2. osztályban elsősorban mesékkel találkoznak a gyermekek, a hétköznapi jelenségekkel foglalkozó szövegek is általában valamilyen történetbe ágyazva jelennek meg. Az alapvető gondolkodási műveletek értékelése szorosan összefonódik a szöveg megértésének, az alapvető összefüggések felismerésének ellenőrzésével (Nyitrai, 2009). Az életkori sajátosságokat figyelembe véve az ezek mérésére készült feladatok az 1–2. osztályosoknál még elsősorban információ visszakeresésen, a visszakeresett információkkal végzett műveleteken alapulnak (Molnár és B. Németh, 2006).

Fontos feladat a szövegértés ellenőrzése közben olyan gondolkodási képességek értékelése is, amelyek a diákok ismeretszerzésében, tanulásában, gondolkodásában jelentős szerepet töltenek be. Ezt teszik lehetővé 1–2. osztályban azok a feladatok, amelyek az események sorba rendezésével segítik a szöveg szerkezetének, a történet időbeliségének, a szövegkohézióinak, a lineáris gondolatmenetnek a megértését (P25. feladat). Abban az esetben, ha szóban kérjük a feladat megoldását, a szövegértésen túl a relációszókincs helyes használatát is ellenőrizni tudjuk.

A deduktív gondolkodásnak, a logikai műveleteknek a diagnosztikus értékelésére kiváló lehetőséget nyújtanak a szövegek, hiszen a beszédben, olvasmányokban, természettudományos írásokban sok-sok állítással találkoznak a diákok, melyek logikai szerkezetekkel vannak összekapcsolva. A deduktív gondolkodás segíti a tanulókat a szöveg mélyebb tartalmainak, logikai felépítésének megértésében, a mondatok közötti kohézió megra-

P26. feladat

Melyik a kakukktójas az egyes sorokban? Kattintással válaszolj!

A,	<input type="radio"/> dió	<input type="radio"/> mogyoró	<input type="radio"/> virág
B,	<input type="radio"/> táska	<input type="radio"/> tarisznya	<input type="radio"/> kancsó
C,	<input type="radio"/> király	<input type="radio"/> korona	<input type="radio"/> királyfi

☐ Vissza
 ☐ Tovább

gadásában (*Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006*). Ennek a gondolkodási műveletnek az ellenőrzésében a szöveg kínálta nyelvi logikára támaszkodunk. Kijelentésekkel, állításokkal kell a gyermeknek műveleteket végezni, eldönteni annak igazságtartalmát, majd befejezni a megkezdett mondatot az állításokban azonosított logikai tartalomnak megfelelően (*P26. feladat*).

A rendszerező képesség az alábbi részkészségekből épül fel: (1) közös sajátságok keresése, fogalomképzés, (2) definiálás, (3) besorolás, (4) osztályozás, (5) sorképzés (*Nagy, 2003a*). A besorolás lényege, hogy a megjelölt dologhoz, fogalomhoz kell a hozzá tartozó tulajdonságot kiválasztani. Az 1–2. osztályban elegendő egy fogalmat megjelölni a választott szövegből.

Az összefüggés-kezelés két dolog kapcsolatának felismerését, megértését és alkalmazását, adott esetben a kapcsolat létrehozását segíti (*Nagy, 2003b*). Az összefüggés-kezelés fejlődésének mérésére szolgáló feladatok irányulhatnak a történet eseményeire, a szereplők tulajdonságaira és a szereplők közötti kapcsolódásokra egyaránt. A narratívák önmagukban is összefüggés-láncolatok, az események követése önmagában is segítheti az összefüggés-kezelés fejlődését. A képességrendszer elsajátítását és a szövegértés fejlődését segítik a történetek tartalmában megjelenő összefüggések, ha azok a cselekmény szempontjából relevánsak és a gyermek korábbi tapasztalataihoz kapcsolódnak (*Nyitrai, 2009*).

A szövegértés alapját képező lineáris gondolatmenetet, a folyamatos építkezés logikáját meg kell tapasztalni, el kell sajátítani a gyermekeknek. Erre a fogalmazások írása kitűnő gyakorlat, de az olvasás oldaláról is megközelíthető ennek elsajátítása. Erre kínál lehetőséget az a feladattípus, ahol rövid történetet (2 mondat) kell kiegészíteni egy hiányzó mondatral. A közlés összefüggéseinek felismerésén kívül a globális és lineáris kohéziót, a mondatértést is mérheti az ilyen feladattípus. 1–2. osztályos szinten még megadott mondatok közül kell kiválasztani az odaillőt a tanulónak.

2.2. Az olvasás pszichológiai dimenziójának mérése a 3–4. évfolyamon

2.2.1. Dekódolás

Egy jól funkcionáló szóformalexikon kialakulása évekig tart. Az általános iskola 3–4. évfolyamán az olvasásfejlődés mérésének a szószintű olvasási teljesítményre is kell koncentrálnia, főleg az első két évfolyamon megalapozott készségekre, képességekre építve. A 3. évfolyamon a pontosság- és főképpen a folyékonyságmérések és a szókincs mérése állnak a középpontban, míg a 4. évfolyamon a dekódolás fejlettségének leírására a pontosság- és folyékonyságmérések, a betű-hang integráció mérése, a kanonikus (a nyelvre jellemző alaptípusok) mondatok olvasása és a szövegértés vizsgálata szolgál (*Blomert és Csépe, 2012*).

A 2. és 4. évfolyam között az olvasás fejlődésének követésére végzett valamennyi mérésnek figyelembe kellene vennie a fonológiai összetevők, a szókincs, az olvasási sebesség és pontosság közötti komplex kapcsolatrendszert és kölcsönhatást. Ebben az életkori sávban az olvasási készségek első két évfolyamon elkezdett fejlesztése folytatódik. Ekkor már elvárás a szavak és álszavak szótagszerkezetének manipulálása és a fonémákkal történő műveletek elvégzése, valamint a stabil betűismeret és a betűk fonémákkal történő összekapcsolása. Amennyiben az elvárt szinthez képest elmaradás mutatkozik, ezek gyakorlása és mérése az első két évfolyamon használt feladattípusokkal, azok nehezítésével (pl. kevésbé gyakori, több szótagból álló szavak segítségével) valósítható meg.

Ebben az időszakban érdemes a hangsúlyt a tanulók szövegolvasási fluenciájának fejlesztésére, illetve az olvasás funkcionális vonalának erősítésére fektetni. A fentiekben meghatározott készségek megerősítése mellett fontos a rutinok kiépítése, az automatizálódás elősegítése és a szövegértési stratégiák tudatosítása. Ez utóbbiakról bővebben a diszciplináris alfejezetben esik szó.

Hangos olvasás, fluencia

Az olvasási képesség fejlődését az olvasás sebességének növekedése is jelzi: a kezdő olvasók általában lassan, a gyakorlott olvasók sokkal gyorsabban olvasnak. Az olvasás sebességében a gyakorlott olvasók körében

is nagyok a különbségek. Ennek hátterében többek között az áll, hogy az olvasás sebessége függ az olvasás módjától, céljától is. Három gyökeresen különböző olvasási mód különíthető el: a betűző olvasás, a folyékony olvasás és az áttekintő olvasás (Nagy, 2006). A háromféle olvasási mód nem értelmezhető az olvasási képesség fejlődésének egymást követő lépcsőfokaiként, bár a mindennapokban ez a félreértés többször tetten érhető a pedagógiai gyakorlatban. A félreértés alapja az, hogy pl. az áttekintő olvasáshoz nyilván az olvasási képesség magasabb fejlettségi szintje szükséges, mint pl. a betűző olvasáshoz. Az iskolai olvasástanítás fontos feladata lenne mindhárom olvasási mód tanítása, hiszen a különböző céllal folytatott olvasás eredményessége attól függ, hogy az olvasó mennyire célspecifikusan választ stratégiát és módot.

Fentiekből következően az olvasástanításnak nem közvetlenül a sebességnövelés a feladata, hanem e háromfajta olvasási mód elsajátításának elősegítése. Mindazonáltal az olvasástanítás kifejezett célja kell legyen, hogy a tanuló képességeihez mérten fejlessze az olvasási tempót is.

A betűző olvasás a nyelv bármely, soha nem látott, ismeretlen szavának a felismerését teszi lehetővé, így a gyakorlott olvasók esetében is fontos szerepet játszik új szavak, kifejezések, szakkifejezések, idegen szavak olvasásakor, hiszen a pontos olvasás a tartalom megértésének, továbbá a pontos helyesírásnak is alapjául szolgál. A folyékony olvasás a szövegben folyamatosan előre haladva minden mondat elolvasását szolgálja (nem zárva ki az érdektelen, unalmas szövegrészek átlépését sem adott esetben). Az olvasási tempó gyorsulása leginkább a folyékony olvasásnál figyelhető meg.

A tanulók szövegolvasási fluenciájának feltárására több módszert alkalmaznak. Az egyik, amikor a tanulók hangosan felolvasnak egy összefüggő szöveget, és a pedagógusok saját tapasztalataikra támaszkodva ítélik meg annak fejlettségi szintjét. Ilyenkor érdemes referenciapontot használni. Például, a tanuló olvasási sebességének gyorsabbnak kell lennie, mint 90 szó/perc, vagy a tanulónak kifejezően kell olvasnia, vagy a tanuló szövegértését is tesztelik a hangos olvasás után. A másik eljárás, amikor a pedagógus időkorlát mellett monitorozza az összefüggő szöveg hangos olvasását. A tanuló szövegolvasási fluenciájának fejlettségét az egy perc alatt helyesen kiolvasott szavak száma adja. A fejlődést akkor lehet nyomon követni, ha ugyanazt a szöveget olvastatjuk később is. A referenciapontok megállapításához támpontként szolgálhatnak az e területen végezett kutatások eredményei. Ezek szerint az első évfolyam végén a tanulók szövegolvasási fluenciája

átlagosan 60 szó/perc, a másodikosoké 90-100 szó/perc között mozog, míg a harmadik év végére a tanulók egy perc alatt átlagosan 114 szót tudnak helyesen kiolvasni. A fluencia függ egyrészt az olvasó gyakorlottságától és az olvasott szövegtől is. Az olvasási fluencia mérésének harmadik módja lehet a szólisták hangos olvastatása (például mérjük, hogy a tanuló egy szólistából hány szót olvas el egy perc alatt, hány szót olvas el helyesen egy perc alatt stb.). Tantermi élethelyzetben a hangos olvasás sikerességét az arra érzékeny gyermekeknél a szorongás jelentősen befolyásolhatja, erre a gyermek teljesítményét mérő pedagógusnak érdemes figyelnie. A folyékony olvasáshoz szükséges, de nem elégséges feltétel az izolált szavak gördülékeny felismerése. Mivel a szóolvasási fluencia nem transzferálódik a szövegolvasási szintre, a szóolvasási fluencia fejlettsége nem feltétlenül jelzi az összefüggő szövegolvasás gördülékenységének fejlettségi szintjét.

A szóolvasási fluenciát mérő feladatokban fontos változó a szavak gyakorisága vagy hosszúsága. A tanulók gyorsabban és pontosabban olvasnak el azokat a szavakat, amelyekkel gyakrabban találkoznak akár tantermi, akár hétköznapi olvasás közben.

Álszavak olvasása

Az álszavak olvastatásával szintén meghatározhatjuk a tanulók dekódolási teljesítményét, hiszen ez esetben sem a gyakorisági sem az ismerősségi hatás nem érvényesül. Az ilyen jellegű feladatokban kisebb valószínűséggel fordulnak elő olyan betűkombinációkat tartalmazó szavak, amelyekkel az olvasó már találkozott, mindazonáltal könnyebben, gyorsabban felismeri azokat a betűkombinációkat, amelyek lehetségesek az adott nyelvben. Amennyiben az álszavak olvastatását időkorlát mellett végeztetjük, figyelembe kell venni azt a tényt, hogy az álszavak olvasási ideje hosszabb, mint a velük egyező betűszámú valódi szavaké.

A szövegértés fejlődésében szintén nagy szerepet játszik a morfológiai tudatosság, azaz a nyelvtani szerkezetekre vonatkozó tudás. Kutatások igazolják, hogy a magasabb szintű morfológiai műveletek (pl. morfémákra történő dekompozíció, morfémák kombinálása) elvégzésére képes általános iskolások mind a helyesírás, mind a szóolvasás és a szövegértés területén jobb teljesítményt érnek el. A morfológiai tudatosság fejlődése hosszú folyamat: az általános iskola kezdő szakaszában a jobb fejlettségi mutatókkal rendelkező gyermekekre a gazdagabb szókincs, fejlettebb szövegértés és a jobb olvasási fluencia jellemző. A morfológiai tudatosságnak a szókincs-

csel, a szövegértéssel és az olvasási fluenciával való kapcsolata a fejlődés előrehaladtával szorosabbá válik, leginkább a 8–9. évfolyamon mutatható ki. A morfológiai tudatosság különösen az ismeretlen összetett, képzett, ragozott szavak olvasásakor segíti a szavak lexikális feldolgozását, a szókincs bővülését és a szövegértést (Kuo és Anderson, 2006, Kieffer és Lesaux, 2012).

2.2.2. Mondatértés

A 3–4. évfolyamon továbbra is az egyik fő feladat a szórutinok fejlesztése. A központban a folyékony, önszabályzó olvasás képességének kialakítása, fejlesztése áll. Mindezeknek kialakítása a biztos hang-betű, (fonéma-graféma) felismerésére épül. Ezzel párhuzamosan fejlesztjük a mondatok értő, értelmező hangos felolvasásának képességét. Hangos olvasásnál célunk a kifejező, értelmező olvasás. A szókészlet tekintetében ez olyan mondatokat is magába foglal, amelyek olyan szavakból állnak, amelyeket a tanulók ismernek, de leírva még nem látták. Később, 6. évfolyam végére cél az értelmező hangos olvasása olyan mondatoknak, amelyekkel először találkoznak a tanulók.

3–4. évfolyamon egyre hosszabb, 5-12 szóból álló mondatok értő olvasása a cél. Ebbe a terjedelemben nem értjük bele a névelőket és kötőszavakat. Mondattani szempontból egyszerű, bővített mondatokon kívül a kettő-három tagmondatból álló mondatok jelentik a fejlesztési, tanítási célt. Különösen kell ügyelnünk arra, hogy a mondatok lexikai állománya ebben a korosztályban is a gyermekek meglévő szókincsére épüljön. A gyermekek számára lehetséges ismeretlen szavak jelentését minden esetben ellenőrizni kell. A narratív mondatok egy vagy két idősíkot ölelnek fel, jellemzően ez itt is a jelen és múlt idő.

A mondatértés mérése képek segítségével

Az 1–2. évfolyamhoz képest 3–4. osztályban bonyolultabb mondat szerkezettel találkoznak a gyermekek, valamint részletesebb megfigyelést igényelnek a képek a helyes megoldás, pontos megértés érdekében. A mondatokban az alapvető állításon kívül olyan bővítmények szerepelnek, amelyek a részletekre vonatkoznak (P27. és P28. feladat). Előfordulnak két tagmondatból álló összetett mondatok és pozíciót, irányt kifejező szavak. Az alsóbb évfolyamokhoz képest a mondatok szerkezete bonyolultabb, bővített mondatokkal is találkoznak a gyermekek. A mondatokban megjelenik a tagadás.

P27. feladat



Húzd a mondatot a hozzá tartozó kép alá!



a) Az állatok egymásra figyelve, vidáman beszélgetnek. b) Négy gyermek egy kutya kíséretében túrázik az erdőben.

c) Nagy figyelemmel nézik, hogy mi van az edényben. d) A tisztáson fociznak, labdáznak, fogócskáznak a gyerekek.





P28. feladat



Kattints arra a mondatra, amelyik **nem** igaz a képre!



- A többség már jóízűen falatozik.
- A szalonnát lobogó lángok között sütik.
- A kerítésen túl fák magasodnak.
- A kerítés előtti asztalon ennivalók láthatók.





A szavak, mondatok megértése szempontjából, mint arra utaltunk már, alapvetően fontos a biztos szófelismerés. Ezt a képességet hatékonyan fejleszthetjük olyan feladatokkal, amelyekben hasonló hangzású vagy jelentésű szavak közül kell kiválasztani azt a szót, amely a mondatot értelmessé, helyessé, a képre vonatkozóvá teszi. Mintafeladatunkban (*P29. feladat*) a tanulóknak a kép alapján ki kell egészíteni a mondatot, és a helyes megoldást három lehetőség közül választhatják ki.

P29. feladat





Húzd azokat a szavakat a mondatokba, melyek igazgá teszik azokat!

A kertészkedő nő	ültet az ágyások végébe.	vonalat világot virágot
A kert mentén	lapokból kirakott út kanyarog.	szíves színes szemes
A nő fejét széles	kalap védi a napsütéstől.	karimájú karajú karátú

Vissza
Tovább

A lehetséges megoldásként választható szavak formai, jelentéstani szempontból és hangalak alapján is hasonlóak, ezért figyelmes, betűző olvasásra van szükség a helyes válasz megadásához, amelyhez a mondat megértése is feltétel. Szerkezet szempontjából itt is előfordulhat bővített, valamint két tagmondatból álló összetett mondat a feladatban, illetve az igazságtartalom meghatározása is lehet az elvégzendő művelet (*P30. feladat*).

Szintén az olvasott szöveg megértését, a szófelismerés biztonságát, a pontos megfigyelést és a szókincs fejlettségét ellenőrizhetjük azokkal a feladatokkal, amelyekben a mondatot a képről hiányzó rész alapján kell

P30. feladat

◀

Igaz (I), vagy hamis (H) az állítás? Kattints a mondatok előtt álló I vagy H betűre!



☐ I
☐ H

A vár építéséhez egy kisfiú lila vödörben hozza a homokot.

☐ I
☐ H

A mérleghintán a kockás pulóveres kislány vidáman néz le a társára.

☐ I
☐ H

A homokozó mögül ketten figyelik, hogyan készül a hatalmas homokvár.

☐ I
☐ H

A zöld pólós kislány egyedül lendül hintájával a magasba.

▶ Vissza

Tovább ▶

kiegészíteni, Ennek a feladattípusnak a megoldását a fentiekén kívül más tényezők is bonyolítják, pl. az, hogy a tanulóknak hiányt kell felismerniük a képen. Az elsődleges megértésen kívül a képi és nyelvi értelmezés képességére is szükség van a helyes megoldáshoz.

Fontos cél a mondatok önálló értelmezése és összefüggéseik megér-
tése. Ezt olyan feladatokkal mérhetjük, amelyekben néhány mondatból
álló egyszerű szöveg, történet kiegészítése a cél odaillo szavakkal, az
adott kép alapján. A helyes megoldáshoz szükség van a mondatok kohé-
ziójának felismerésére, valamint a szövegben előre és hátra utaló nyelvi
elemek (anaforák, kataforák) értelmezésére is. Mindezt a rövid történe-
tet, történet-elemeket ábrázoló kép segíti. További segítség a feladathoz,
hogy megadott válaszlehetőségek közül válogathatnak a tanulók, azonban
ezeket a megfelelő alakjukban kell beilleszteni a mondatokba. Szerkezet
szerint ebben az esetben is bővített és egyszerűbb összetett mondatokkal
találkozunk (P31. feladat).

P31. feladat



A kép segítségével egészítsd ki a szöveget a felsorolt szavak megfelelő formáival! Írd őket a keretbe!



barátnő, utazik, lány, meglátogat

Nevenincs királykisasszony látogatóba ment a szomszéd király .
Régóta voltak már. Elhatározta, hogy mielőtt férjhez megy,
 őt. Már egy napja , nagyon elfáradt.


 

A mondatértés mérése írott nyelvi műveletekkel


A mondatok szavakra bontásának követelménye a negyedik évfolyam végére nemcsak a szegmentálást foglalja magába, hanem a vessző biztos alkalmazását, tagoló funkciójának ismeretét, használatát is. Ennek ismeretét mérhetjük az olyan feladatokkal, amelyek során a tanulónak egybeírt bővített mondatot, szólást, közmondást kell szavakra bontani. Szerkezeti szempontból egyszerű bővített és két tagmondatból álló, egyszerűbb következtetéseket, összefüggéseket tartalmazó bővített mondatokat, szólásokat, közmondásokat tartalmaznak a feladatok (P32. feladat).

A mondat megértésének mérésére alkalmasak, és a szórutinokra, a dekódolás pontosságára engednek következtetni azok a feladatok, amelyekben megadott válaszlehetőségek közül kell megtalálni a mondatot értelmessé tevő szót. Ezekben a feladatokban a tanulónak ki kell tudni választani a mondatot értelmes nyelvi közléssé tevő szót. A 3–4. évfolyamon a már megismert módon bővített és egyszerűbb szerkezetű összetett mondatok javasoltak ezekben az esetekben is. A felkínált szavak legyenek azonos tövűek, hasonló jelentésűek, alakúak, hangzásúak, mindezzel nagyobb figyelmet, pontosabb dekódolást igényel a jó megoldás.

P32. feladat



Húzz annyi pöttyöt a mondat után, ahány szóból áll!



Mégnekiállfeljebb.

Mindenhájjalmegkent.


Megtanítjakesztyűbedudálni.

Neméregyhajítófátsem.

Vissza

Tovább

P33. feladat




Ha gyorsan gépelünk, egy-egy szót könnyen elírhatunk! Segíts javítani! Melyik szót szerettem volna a mondatba írni? Kattints rá!

A következő érezt nagyon izgalmas lesz.

fejezet tervezet övezet

Az ólban hangosan pirít az éhes kismalac.

rikít virít visít



Vissza

Tovább

Alkalmazhatunk olyan feladatot is, ahol nem a mondatba illő szót kell megkeresni a válaszlehetőségek közül, hanem először kiválasztani a nem odaillő szót, majd behelyettesíteni azzal, amelyik értelmessé, helyessé teszi a közlést. A bemutatott mintafeladat (*P33. feladat*) mondatai a ragozás szempontjából megfelelő, de jelentésében nem odaillő szót tartalmaznak. A tanulónak fel kell ezeket a szavakat ismernie, majd a megadott három lehetőség közül kiválasztania azt a szót, amelynek jelentéstartománya illeszkedik a mondatához, és azt értelmessé teszik. 1–2. osztályhoz képest több mondatrésszel van bővítve az egyszerű mondat, emiatt árnyaltabb a tartalom, és figyelmesebb olvasást igényel.


2.2.3. Gondolkodási képességek

A 3–4. évfolyamon már egyre több ismeretterjesztő szöveggel találkozunk a gyermekek, amelyek felépítése, logikai szerkezete eltér a mesékétől. Míg a mesék jó alapot nyújtanak a szöveg lineáris kohéziójának megértéséhez, addig az elvont fogalmak, jelenségek megjelenése a szövegekben már fejlettebb gondolkodási képességet igényel. Az egyszerűbb logikai műveletek, összefüggések megértése elsősorban a mondatok megértésével együtt, illetve azok által fejleszthető.

A mindennapi élet egyszerűbb jelenségeit leíró természettudományos szövegek összefüggéseinek megértéséhez nem elég a szavak, mondatok szintjén való szövegfeldolgozás, hanem szükség van azokra a gondolkodási műveletekre, melyek segítenek a szöveg nyelvi logikai szintjét megérteni. Az induktív gondolkodás egy olyan komplex kognitív képesség, amelyet úgy is értelmeznek mint kritikai gondolkodást vagy mint a tanulási képességek egyikét (*Csapó, 2002*) (*P34. feladat*).

Amint már említettük, 3–4. osztályban az egyszerű mondatok mellett megjelennek a két, három tagmondatból álló összetett mondatok, amelyeknek bonyolultabb a szerkezetük, éppen ezért nehezebb a megértésük. A *P35. feladatban* az összetett mondatokban megjelenő állítások igazságtartalmának eldöntésén túl a két tagmondat egymáshoz való viszonyát is értelmeznie kell a tanulónak ahhoz, hogy be tudja fejezni a kijelentés alatt álló megkezdett mondatot. A feladat feltételezi a mondatokban megjelenő betű-hang biztos felismerését, a szavak jelentésének ismeretét, továbbá a tagmondatokban megjelenő logikai szerkezetek megértését.

P34. feladat

 Húzd a szavakat a megfelelő sorba!

szín

növény

nép

étel

a) orosz, török, tatár

b) galambszürke, királykék, narancssárga

c) tejbegríz, palacsinta, céklasaláta

d) bükk, galagonya, kamilla

Vissza

Tovább

P35. feladat

 Melyik befejezés illik a mondatba? Kattintással válaszolj!

Ha süt a nap és esik az eső, akkor megjelenhet a szivárvány.

Most esik az eső és süt a nap, tehát...

vizes lesz a fű.

előfordulhat szivárvány az égen.

nyár van.

Ősszel a fákon megsárgulnak a levelek.

A fákon sárgák a falevelek, tehát...

ősz van.

le fognak hullani.

szép az erdő.

Vissza

Tovább

A 3–4. osztályban megjelenő szövegek, legyenek az szépirodalmiak vagy ismeretterjesztők, többcélúan felhasználhatóak a gyermekek logikus gondolkodásának fejlesztésére. A kombinatív képesség nem kapcsolódik szorosan az olvasáshoz vagy a szövegértés diagnosztikus értékeléséhez, de kiváló példa arra, hogy a gondolkodási képességeket hogyan lehet fejleszteni, majd az elsajátítás szintjét ellenőrizni szövegértést mérő feladatokban. 1–2. osztályban ezt a tevékenységet cselekedtetéssel segítjük, 3–4. évfolyamon is kiegészítheti a feladatot a manipuláció, de már el is hagyhatjuk az eszközhasználatot.

A tanórákon használt fogalmak jelentését nem minden esetben magyarázzuk meg részletesen, és természetesen erre nincs is mindig szükség, de az új ismeretek feldolgozásánál fontos az ismeretlen fogalmak körülírása, megmagyarázása. Tehát az egyes tananyagok kulcsfogalmai esetén a fogalomképzés működtetése kiemelt jelentőséggel bír, hiszen a tananyag elsajátítását segíti. A mintafeladatban (*P36. feladat*) a kiemelt kulcsfogalmakkal kell elmagyarázni a megadott fogalmat. Az ilyen jellegű feladatok lehetőséget nyújtanak a szövegértés mérésére, és kiváló alkalommal szolgálnak a szövegalkotásra. Ezáltal sikeresebb a megértés, illetve a tanulók számára

P36. feladat

◀

Húzd a szavakat a megfelelő magyarázat elé!

vaskos
arasz
moha
zord

:
hosszmérték; a kinyújtott hüvelykujj hegyétől a szintén kinyújtott kisujj hegyéig terjedő hosszúság

:
erős, izmos, zömök ember

:
barátságtalan, rideg

:
növény

◀
Vissza

Tovább
▶

megtapasztalhatók a mondszerkesztés szabályai, a mondatok belső logikája, továbbá aktiválja, bővíti a tanulók szókincsét.

Az összetett mondatok logikai összefüggéseinek felismerése, következtetések levonása az alapvető gondolkodási, kognitív folyamatok részét képezik. Ennek megfelelően a kommunikáció, a deduktív gondolkodás, a szövegértő olvasás elemi egységeinek is tekinthetjük ezt a képességet (Józsa és Steklács, 2012). A P37. feladatban az alapvető logikai összefüggések és következtetések megértését mérjük a mondatok olvasása során. A tanulónak megadott kötőszavak közül kell a megfelelőt kiválasztani és beilleszteni a mondatba, hogy értelmes közlést kapjanak. Ezek után az így kialakult mondatból megszerzett információk alapján kell megállapítani az állítások igazságtartalmát, illetve azt, hogy egy-egy mondatba foglalt megállapítás kiderül-e az eredeti mondatból. Ez utóbbi általában az első példamondat befejezettségéből vagy folyamatosságából következik.

A tapasztalati következtetés képessége valamely állítás, esemény, megállapítás alapján tett következtetést jelenti. Harmadik, negyedik osztályban cél, hogy az azonosítás-megkülönböztetés, ha-akkor, vagy-vagy logikáját biztonságosan megértsék a tanulók.

P37. feladat

Húzd be a megfelelő kötőszavakat a mondatba, majd a táblázatban dönts a mondatok igazságtartalmáról! Kattints a megfelelő oszlopokba!

mert
de
sem
hogyan

Az osztály sétára készül, megnézze a frissen felavatott szobrot
a parkban, hirtelen viharfelhők jelennek meg az égen.

Állítás	Az állítás ...		
	igaz	nem igaz	nem derül ki a mondatból
Az osztály elment megnézni a szobrot.			
Az osztály sétát tervez.			
A szobor még nem készült el.			
Vihar készül.			

Vissza
Tovább

Az előző feladathoz hasonlóan ez a logikai művelet is a tanulás, olvasásértés, kommunikáció, deduktív gondolkodás alapját képezi. Ebben a feladattípusban a megelőző mondat, tagmondat után egy *tehát* kötőszóval kezdődő tagmondatall egészítik ki a tanulók az állítást. A következtetések a *ha-akkor*, *vagy-vagy* logikára épülnek, és tartalmazhatnak tagadást is.

P38. feladat

 Kattints a helyes befejezésre!

Anyukám azt mondta, ha nyári szünet lesz és meleg idő, akkor elmehetünk a strandra. Most elmehetünk a strandra, tehát...

- meleg idő van, de nincs nyári szünet.
- meleg idő és nyári szünet van.
- nincs meleg idő és nincs nyári szünet.

• Vissza Tovább •

2.3. Az olvasás pszichológiai dimenziójának mérése az 5–6. évfolyamon

2.3.1. Dekódolás

Az 5–6. évfolyamon elvárás, hogy a tanulók megértsék a szöveget, értelmezzék azt, saját ismereteik és háttértudásuk tükrében reflektáljanak annak tartalmára és formátumára, valamint állást foglaljanak az olvasottakról. Ezen elvárások teljesítése az olvasás közben olyan olvasási vagy kognitív műveletek aktiválásával lehetséges, mint az információ-visszakeresés, az értelmezés, értékelés és ezeken belül kiemelten a következtetés. Ebben a fejezetben az egyszerű kognitív és szövegszintű feldolgozást igénylő információ-visszakeresés irányából haladunk a szöveg mélyebb megértését igénylő értékelési szintig. A szövegértéshez szükséges képességek különböző szövegformán és szövegtípuson mérhetők, ezeket az alkalmazási dimenzió fejti ki részletesebben.

Információ-visszakeresés

Az információ-visszakeresés során a tanulónak hozzá kell férnie a kérdés/feladat szempontjából releváns tartalomhoz, és lokalizálnia kell egy vagy több, a szövegben szereplő információt. Az egyszerűbb információ-visszakeresési feladatok a szó szerinti tartalomhoz való hozzáférést vizsgálják, míg az összetettebb változatok minimális szintű következtetést is igényelnek az olvasótól.

Értelmezés

Az értelmezési szintű feladatok a szöveg belső szerkezetében történő eligazodást mérik. E feladatok megoldásához szükséges a következtetési képesség fejlettsége. Ilyenek például: a szöveg alapgondolatának vagy fő témájának beazonosítása vagy egy kifejezés szövegkörnyezettől függő jelentésére való következtetés. Ebben kulcsszerepet játszik a szövegben egymástól távoli, ám összetartozó információk összekapcsolása, azaz az inferencia, amely egyike azoknak a folyamatoknak, amelyek a szövegrészletekből kivont információkra és az olvasó háttértudására támaszkodva járulnak hozzá a mentális reprezentáció kialakításához, a „sorok közti olvasáshoz”.

P39. feladat

Ne ugrálj bogárra!

Tihanyi Pistának egyszer arra támadt kedve, hogy mezítláb járjon. Lerúgta cipőjét és kirohant mezítláb a kertbe. Ugrándozott a gyepon, mint az elszabadult csikó. Egészséges is az, ha melegben, mezítláb járunk. Nem is szólt az édesanyja érte. Csak mikor virágok között ugrált, akkor figyelmeztette:

— Miért nem maradsz a gyepon? Mit ugrálsz a virágok között?
 — Bogarak vannak itt a virágokon, azokra ugrálok — felelte Pista.

Válaszolj a kérdésekre a megfelelő mondat kiválasztásával!

a, Hol ugrándozott Pista?

☐ A gyepon és a virágok között.

☐ A gyepon és a fák között.

b, Mire figyelmeztette Pistát az édesanyja?

☐ Vigyázzon, mert felfázik.

☐ Vigyázzon, mert megcsíphetik a darazsak.

c, Hol csípte meg Pistát a darázs?

d, Mit hozott a cseléd a patikából?

☐ A talpán.

☐ A lábszárán.

☐ Szaharint.

☐ Szalmiákot.


☐ Vissza

☐ Tovább


A feladathoz tartozó teljes szöveget az 2. melléklet tartalmazza.

P40. feladat


Számозással tedd sorba a képregényt a történet alapján! Írd a megfelelő sorszámokat a szövegdozokba!




a,




b,




c,



d,



e,



f,

☐ Vissza

☐ Tovább

A következtetés mérésének egyik lehetséges módszere a kérdés-válasz módszer. Például a tudás alapú következtetési képesség fejlettségéről kaphatunk képet úgy, hogy a szöveg olvasása közben vagy után pl. *Miért? Hogyan?* és *Mi történt ezután?* kérdéseket teszünk fel. Továbbá megkérhetjük a tanulókat arra, hogy adjanak címet az olvasott szövegnek, állítsák sorrendbe a történet eseményeit, azonosítsák egy diagram fő dimenzióit, jellemezzék a főszereplőt vagy magyarázzák el például egy térkép használatát (*P40. feladat*).

Értékelés

Az ilyen típusú műveletek elvégzéséhez a tanulóknak a szövegtől független tudásukra, értékrendszerükre és esetenként véleményükre kell támaszkodniuk. Amikor az olvasó értékeli a szöveget, összeveti az olvasottakat a személyes tapasztalataival vagy más szövegekből szerzett információval, és véleményt alkot a szöveg tartalmáról vagy formájáról. Ehhez meg kell értenie és fel kell ismernie a szöveg jelentését és szándékát, továbbá fel kell használnia a szövegek szerkezetére, stílusára, fajtáira vonatkozó háttértudását is (*P41. feladat*).

P41. feladat

Európai lovas ebben a sötétségben kantárszáron vezette volna a lovát, de mi nem szálltunk le a nyeregből, mert tudtuk, hogy a ló jobban lát, és biztonságosabban tájékozódik, mint mi.

A legördülő listából válaszd ki az állítások valóságtartalmát!

A sötétben lóháton közlekedünk.	Válassz!
Mindenki tudja, hogy a ló jobban lát, mint az ember.	Válassz!
A ló biztonságosabban tájékozódik az embernél.	Válassz!
Minden lovas a sötétben kantárszáron vezeti a lovát.	Válassz!

[Vissza](#) [Tovább](#)

A legördülő lista választási lehetőségei: *igaz, nem igaz, nem derül ki*.

Munkamemória – olvasásterjedelmi teszt

Az összefüggő szöveg megértése többnyire egy-egy globális egység feldolgozásán keresztül valósul meg. Ez azzal jár együtt, hogy az olvasónak rövid ideig gyakran több mondatból álló gondolategységeket is memorizál-

nia kell ahhoz, hogy a lényegkiemelés megtörténhessen. A tanár felolvassa a kiválasztott sorozat mondatait, és a tanulónak a mondatok utolsó szavait kell vissza mondani.

2.3.2. Mondatértés

Hatodik osztály végére a különböző funkciójú, műfajú szövegek olvasása a cél, amelynek a szó- és mondatolvasás építőeleme, szükséges, de nem elégséges előfeltétele. Az olvasási képességnek automatizált, önszerveződő képességgé kell fejlődni a sikeres tanulás érdekében.

Az 5–6. évfolyamon a mondatértés fejlesztése, diagnosztikus mérése leginkább abban különbözik az előző évfolyamoktól, hogy a példamondatok bonyolultabbak, lehetnek többszörösen összetettek is. Logikai szempontból bonyolultabb struktúrájúak, szókészletük sokkal nagyobb szókincsre épül, a narratív mondatok három idősíkot is felöllelhetnek. Nagyobb számban fordulnak elő ennek a szakasznak, vagyis 6. osztály végére a magyar nyelv alap-szórendi szabályaitól eltérő felépítésű mondatok, valamint olyanok, amelyekben a nyelvtani és a beszélő szándéka szerinti modalitás eltér. (Pl.: *Nem megmondtam, hogy csukd be az ablakot? Mindenki kinyitotta a könyvét, csendben van, és rám figyel.*)


Mondatértés mérése képek segítségével

A képre vonatkozó mondat kiválasztása a pontos megfigyelés, a pontos olvasás képességét fejleszti képi és írott nyelvi információk feldolgozása által. Az alsóbb osztályoktól eltérően, az 5–6. évfolyamon egyre bonyolultabb mondatok szerepelhetnek – a feladatokban hagyományostól eltérő szórenddel, bonyolultabb logikai összefüggéssel. Mindez nehezíti a megértést, koncentráltabb figyelmet igényel.

Az alábbi (P42. feladat) feladatban a képre vonatkozó mondatok valóságtartalmát kell felismerni a gyermekeknek, mindezt a mondatok struktúrája nehezíti. A mondatok között találhatunk tagadó szerkezeteket is, amely szintén nehezebbé teszi a megértést. A képek, mondatok ebben az esetben is olyan dolgokra vonatkoznak, amelyekkel a tanulók találkozhatnak mindennapi életük során, érdeklődésüknek, életkori sajátosságainak megfelelnek.

P42. feladat

Döntsd el a kép alapján, melyik állítás igaz, melyik hamis!
Írj I betűt az igaz, H betűt a hamis állítások után!



a) A könyvtáros az újságokat visszarakja a polcra, mert a látogatók az asztalon hagyták.

b) A számítógépen dolgozó férfi, úgy elmerül a munkájában, hogy fel sem pillant.

c) Lili gondterhelt, mert nem sikerült a nyelvvizsgálója, ezért most szorgalmasan tanul a könyvtárban.

d) A könyvtáros segítőtje ügyesen egyensúlyozza a könyveket, még tapsot is kap a főnőktől.

e) A könyvtárban érdekes eseményről tudósít a plakát, egy kiállításra hívja fel a figyelmet.

P43. feladat

Mely szavak nem illenek a mondatba? Kattints rájuk!

A kirándulók fölgyalogoltak a hegyre, hogy meglessék a szép tájat.

Találsz-e olyan szót, ami jobban illik a mondatba? Húzd a helyettesítendő szó alá!

felmásztak	lementek	megnézzék
	kukucskálják	
leestek	átnézzék	

Mondatértés mérése írott nyelvi műveletekkel

A 3–4. évfolyamos feladatokhoz képest bonyolító tényező az alábbi feladatban, hogy a mondatba nem illő szó nyelvhelyesség és jelentés szempontjából megfelelhet, de stilisztikai szempontból nem illik oda. A feladat helyes megoldását tovább nehezíthetjük azzal, ha először a stilisztikai

szempontból nem odaillő szót kell felismerni a tanulónak, majd kicserélni egy olyan szóra, amely a mondat stílusához illik, ráadásul itt már nem áll rendelkezésre választási lehetőség (*P43. feladat*).

A mondatok megértésénél a lassú, nem automatizált olvasási folyamat miatt problémát jelentenek a hosszabb összetett mondatok. A megértés deficitjének oka egyrészt a hosszúság, ugyanis ez esetben a lassabb olvasás eredményeképpen a mondat végére érve nem emlékszik az olvasó a mondat eleji információkra, másrészt a logikai kapcsolatok, következtetések bonyolultsága lehet.

2.3.4. Gondolkodási képességek

5–6. évfolyamon már bonyolultabb mondat szerkesztéssel, többszörösen összetett mondatokkal találkozhatnak a tanulók. Fontos, hogy a szövegértés mérésénél a gyermekek meglévő szókészletére támaszkodjunk, de a különböző tantárgyak tanulása során gyakran találkoznak idegen, számukra ismeretlen szavakkal, kifejezésekkel is. Ezek mellett megjelennek a szövegekben a hagyományos szórendtől eltérő, bonyolultabb mondat szerkezetek, logikai összefüggések, melyek megértéséhez szükség van a gondolkodási műveletek aktivizálására.

Az ismeretterjesztő szövegek feldolgozása során fontos, hogy megértésük a tanulók az új fogalmakat. Mélyebb megértést kínál, ha olyan feladatokkal segítjük ezt, amiben a tanuló maga jut el a fogalom megértéséhez. A *P44. feladatban* egy hierarchikus osztályozást mutatunk be. A feladat nehézsége abban rejlik, hogy a diáknak egyidejűleg kell felosztást és sorképzést végezni. A hierarchikus osztályozással kapott részfogalmak egymásra épülnek, a szintek a sorképzés eredményei, az azonos szinteken szereplő fogalmak pedig felosztással épülnek be a hierarchikus fogalomba. A fogalmi hierarchiába való beépülés, a más fogalmakkal való kapcsolat kialakulása teszi jól használhatóvá az elsajátított fogalmakat. Az itt bemutatott példánk esetén a hierarchikus fogalom a kártevők fogalma. A feladat megoldása során a tanulók kigyűjtik a szövegből a kártevők fajtáit, és a megadott ábra üres négyzeteibe beírják azokat a megfelelő helyre.

5–6. évfolyamon is tartalomba ágyazva jelennek meg azok a feladatok, melyek a nyelvi logika működését mérik. Azon kívül, hogy a tanulónak ismerniük kell a megadott mondatokban szereplő szavak, kifejezések jelentését, ismerniük kell azokat a mondat szerkezeteket is, amelyekkel a tag-

P44. feladat

Húzd a felsorolt fogalmakat az ábra megfelelő részébe!

gombakártevők	monília	almamoly	peronoszpóra	pajzstetvek
lepkék	rovarkártevők	szilvamoly	levéltetvek	káposztalepke

Kártevők

Vissza
Tovább

mondatok összekapcsolódnak (Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006). A P45. feladatban a szöveghez kapcsolódó állításokat foglalmaztuk meg, melynek igazságtartalmát el kell dönteniük a diákoknak, és a helyes következtetést levonva be kell fejezniük a megkezdett mondatokat. A feladat során ellenőrizhetjük a gyermekek szókincsén keresztül a szövegértést, a mondatok logikai szerkezetének megértését, a relációszoókincs helyes használatát és a gondolkodási műveleteket.

A fogalmak megértése, rendszerben látása gondolkodást igényel. 5–6. osztályban már nem egyszerűen azt mérjük, hogy a szöveg szó szerinti jelentését megértették-e tanulók, hanem azt is, hogy a szövegben megjelenő fogalmak között tudnak-e logikai kapcsolatot teremteni, felismerik-e a rész-egész, ok-okozati viszonyokat, tudnak-e analógiákat azonosítani, fogalmakat alkotni, általánosítani, csoportosítani.

Cél az is, hogy 5–6. évfolyamon a tanulók biztonsággal megértsék az olvasás során azokat az összetett mondatokat, amelyekkel a beszélt nyelvi kommunikáció során is találkozhatnak a mindennapi életükben, a tanítási órákon. A tagmondatok logikai összefüggéseinek megértését a következő feladatban olyan nyelvi anyag segítségével vizsgáljuk, amelyek bonyolultabb logikai összefüggéseket tartalmaznak több idősíkon is. A több idősík lehetővé teszi olyan mondatok alkalmazását, ahol a cselekmények befejezettségéből, folyamatosságából a fennálló, kialakult helyzet, állapot kikövetkeztethető (P46. feladat).

P45. feladat

Ha Mihály napján itt vannak a fecskék, hosszú, kemény tél lesz - tartja a népi megfigyelés.

Melyik befejezés melyik megkezdett mondathoz illik? Írd a betűjelét a négyzetbe!

Ha Mihály napján itt voltak a fecskék, akkor kemény télre lehetett számítani. Mihály napján itt voltak a fecskék, tehát

Ha Mihály napjáig nem mentek el a fecskék, akkor kemény télre lehetett számítani. Kemény tél volt, tehát

Vagy elmennek Mihály napjáig a fecskék, vagy hideg tél lesz. A fecskék nem mentek el Mihály napjáig, tehát

Ha a fecskék elvonulnak Mihály napja előtt, nem lesz hideg tél, és ha nem lesz kemény tél, kevesebbet kell fűtenünk. Tehát, ha a fecskék elvonulnak Mihály napja előtt, akkor

a) hideg tél lesz.

b) kemény télre lehet számítani.

c) Mihály napjáig nem mentek el a fecskék.

d) kevesebbet kell fűtenünk.

☐ Vissza

Tovább ☐

P46. feladat

Erich Kästner: Az emberke
(részlet)

Aki nem tudná közületek, mi az a trambulín, annak megmagyarázom: olyasmi, mint egy matrac. Ugráltatok ti már eleget az ágyban, biztos vagyok benne, örültetek, hogy milyen finoman rugózik a matrac, milyen könnyűnek érzitek magatokat, és mekkorát tudtok rajta ugrani. A trambulín épp csak hosszabb és szélesebb egy matragnál, s olyan feszes, mint a dobra húzott bőr.

Igaz (I), vagy hamis (H) az állítás? Írd az I vagy a H betűt a mondat elé a négyszögbe!

A trambulínon ugrálni lehet.

A trambulín keskenyebb és hosszabb, mint egy matrac.

A magyarázat mindenkinek szól.

A trambulín olyan feszes, mint a dobra húzott bőr.

☐ Vissza

Tovább ☐

2.4. A helyesírás pszichológiai dimenziójának diagnosztikus értékelése

A következőkben – az olvasástanulás és -mérés kognitív háttéréről szóló elméleti fejezettel összhangban – helyesírás alatt alapvetően a *szószintű* helyesírást értjük. A szavak írásbeli reprodukálásának képessége a szavak olvasási képességének tükröke abban az értelemben, hogy az átkódolás ugyanazon kódon alapul (a szó beszélt és írott alakján), csak az átkódolás iránya ellentétes. Nem véletlen tehát, hogy a (szószintű) helyesírás és olvasás mögött álló kognitív mechanizmusok jelentős részben átfednek: mindkettő szoros kapcsolatban áll a fonológiai (elsősorban fonéma-) tudatossággal és a betű-beszédhang megfeleltetési teljesítménnyel (Caravolas, 2004). Mindez azt jelenti, hogy a jelen fejezetben korábban bemutatott, a fonematudatosság és a betű-beszédhang megfeleltetés mérésére szolgáló feladatok nemcsak az olvasás, hanem a helyesírás szempontjából is lényegesek.

Fontos azonban azt is tudatosítani, hogy a jelentős átfedés ellenére a helyesírás és az olvasás kognitív háttere nem azonos (lásd pl. *Babayigit és Stainthorp*, 2011): egyrészt a helyesírás esetében a fonematudatosság és a betű-beszédhang megfeleltetés szintje hosszú távon is igen jó indikátora marad a teljesítménynek, másrészt a helyesírás esetében felértékelődik a morfológiai tudatosság jelentősége, miközben elhanyagolható a RAN szerepe (Blomert és Csépe, 2012).

Szintén lényeges különbség a helyesírás és az olvasás között, hogy a helyesírás fejlődése lassabb, és sosem éri el az automatizálódás azon fokát, amely az olvasásnál megfigyelhető (Bosman és Van Orden, 1997). Ez azzal jár, hogy a helyesírás mérésekor a pontosság végig domináns mutató marad, jóllehet itt is megfigyelhető az a tendencia, hogy a feladatmegoldás sebessége egyre megbízhatóbb és érvényesebb mutatóvá válik az iskolai kor emelkedésével.

Az olvasás fejlődésének egyik útja a fonológiai átkódolás fejlődése, a másik – az előzővel párhuzamos, illetve ahhoz számos ponton kapcsolódó – útja pedig a vizuális szövegfelismerés automatizálódása. Ez utóbbi folyamat egyik fontos része az ortográfiai tanulás, illetve az ennek eredményeként megszerzett ortográfiai tudás: mindazon (nem feltétlenül tudatos) ismeret, amely a szavak írott alakjára vonatkozik, mint például milyen betűmintázatok fordulhatnak elő egy adott írásrendszerben, milyen betűket milyen

sorrendben tartalmaz egy adott szó, vagy hogy egy adott szónak milyen a helyes írott alakja (azaz helyesírása). Látható tehát, hogy a fonológiai feldolgozási folyamatok mellett az ortográfiai tudás szintén fontos kapocs az olvasás és helyesírás között. Figyelemre méltó, és egyúttal az olvasás/helyesírás mechanizmusainak kölcsönös meghatározottságát is példázza, hogy az ortográfiai tanulást nagyban támogatja a fonológiai átkódolás (azaz a tanuló könnyebben elsajátítja egy szó ortográfiai alakját, ha megvan a lehetősége és a képessége arra, hogy a szót hangosan elolvassa). Az ortográfiai tudás, helyesírási képesség mérése egyaránt történhet az olvasás és az írás irányából: a választást a mérni kívánt összetevő jellege és a mérni kívánt átkódolási irány határozza meg.

Az olvasás és helyesírás egymással átfedő kognitív háttere – amely átfedés tehát a mechanizmusok, a bázisképességek és a tudáselemek szintjén is megfigyelhető – ahhoz vezet, hogy az olvasás és helyesírás kölcsönösen befolyásolják egymást (empirikus bizonyítékokért lásd pl. *Caravolas, Hulme és Snowling*, 2001; *Conrad*, 2008), azaz a helyesírás fejlődése kihat az olvasás fejlődésére is (különösen az olvasástanulás kezdetén, elsősorban a fonológiai átkódolás fejlesztése révén), és fordítva is igaz: az olvasás fejlődése rendszerint javítja a helyesírást is (különösen a későbbi szakaszban, az ortográfiai tudás fejlesztésén keresztül). Ez természetesen azt is jelenti, hogy – különösen az olvasástanítás kezdetén – a helyesírás és az olvasás tanítását nem érdemes túlzottan szétválasztani.

Éppúgy, ahogy az olvasás fejlődése sem szigorúan elkülönülő szintekre tagozódik, a helyesírás fejlődése sem tekinthető mereven kategorizálható fejlődési lépcsők sorozatának. A tanulók a kezdetektől fogva a helyesírási stratégiák széles körét alkalmazzák, mint például a kimondást, az explicit előhívást, az analógiák és a szabályok alkalmazását, azaz a fonológiai átkódolás mellett felhasználják kezdetleges ortográfiai tudásukat és grammatikai ismereteiket is (*Keuning és Verhoeven*, 2008). Optimális esetben a helyesírás tanítása igazodik ehhez a fejlődési jellegzetességhez: nem törekszik a különböző írásmódok és stratégiák radikálisan szekvenciális oktatására, de természetesen figyelembe veszi ezek eltérő hangsúlyát a fejlődés különböző fázisaiban.

A továbbiakban sorra vesszük azokat a feladatokat, amelyek alkalmasak az ortográfiai tudás és a helyesírás mérésére (részben *Tóth*, 2012 alapján). A két fogalom közötti szoros rokonság miatt a feladatokat együtt tárgyaljuk, és a könnyebb áttekinthetőség végett táblázatban is összefog-

laljuk. A táblázat soraiban az ortográfiai tudás és/vagy helyesírás egy-egy aspektusának mérésére alkalmas feladattípust mutatunk be, és minden sor utolsó három oszlopában külön példát hozunk az egyes szinteknek megfelelő konkrét feladatokra. A szintek egyszerre jelzik a feladat megoldásához szükséges képességszintet és azt az iskolai évfolyamot, amelynél a feladat helyes megoldása elvárható egy tipikusan fejlődő tanulótól, azaz az 1. szint felel meg az 1–2. évfolyamnak, a 2. szint a 3–4. évfolyamnak, a 3. szint pedig az 5–6. évfolyamnak. Hangsúlyozzuk, hogy egy helyesírási feladat nehézségét, azaz egy adott szinthez tartozását számos tényező határozza meg, például:

1. Melyik elvet kell alkalmazni (kiejtés < szóelemzés/egyszerűsítés < hagyomány elve)?
2. Szó gyakorisága (minél ritkább szó, annál nehezebb).
3. Alkalmazandó szabály komplexitása, szabály alóli kivételek száma (minél komplexebb a szabály, ill. minél több a szabály alóli kivétel, annál nehezebb).
4. Szó komplexitása (minél hosszabb/több morfémből álló/komplexebb hangszerkezetű a szó, annál nehezebb).
5. A hozzáférési tudás szintje (minél inkább szóspecifikus tudást, illetve minél teljesebb körű hozzáférést igényel a feladat, annál nehezebb – például a választásos feladatok többnyire könnyebbek, míg a tollbamondás az egyik legnehezebb feladattípus).

A táblázatban feltüntetett mindegyik feladattípusra igaz, hogy mind a tanítás/fejlesztés, mind az értékelés során az összes évfolyamon egyaránt alkalmazhatók (*Pl. táblázat*). Általánosságban az olyan feladattípusok, amelyek egy adott szó vagy szóelem aktív megalkotását igénylik, nehezebbek ugyan az előre rögzített alternatívákat kínáló választásos feladatoknál, de ez csak adott tartalomra vonatkozóan igaz. Például egy magas szintű ortográfiai tudást igénylő választásos feladat, amelyben a felkínált alternatívák csak egy-egy részletben különböznek (pl. Batthyány Lajos / Batthány Lajos / Battyányi Lajos), egyértelműen nehezebb egy kiejtés elve szerint írandó, gyakori szó önálló leírásánál. Ugyanígy téves az az elképzelés, hogy az ún. hibakeresési feladatok, amelyekben gépelési vagy helyesírási hibák megjelölését vagy kijavítását kérjük a tanulótól, nem javasolhatók alacsonyabb évfolyamokon. Egyrészt az empirikus vizsgálatok alapján a fiatal (akár

6. osztályos) tanulóknál – a felnőttekkel ellentétben – egy hibásan írt szóalakokkal való találkozásnak többnyire nincsen negatív hatása a szó későbbi helyesírására. Másrészt „előre gyártott” hibás szövegeknél a hibák tetszőlegesen kialakíthatók úgy, hogy a felismerésükhöz/javításukhoz szükséges helyesírási (és olvasási) képesség szintje illeszkedjen az adott osztály képességszintjéhez. Harmadrészt a hibakeresés stratégiájának elsajátításával a tanulók képessé válnak arra, hogy saját írásukat is ellenőrizzék, azaz végső soron az iskolai kontextustól függetlenül jobb helyesíróvá váljanak.

A választási és hibakeresési feladatok egyúttal felhívják a figyelmet a helyesírás mérésének egyik lényeges jellegzetességére, mégpedig az olvasási teljesítmény mint befolyásoló tényező szerepére. A helyesírási feladatok jelentős részében ugyanis a tanulótól kifejezetten elvárjuk, hogy olvasson (ilyen a másolás, illetve a választásos, kiegészítéses és hibakeresési feladatok). Ezekben a feladatokban a pontatlan vagy lassú olvasás ronthatja a teljesítményt, azaz a helyesírási feladatunk eredménye a tanuló helyesírási képessége mellett (ritka esetben helyett) a tanuló olvasási teljesítményét is tükrözi. De nem csak az olvasási képesség befolyásolhatja az eredményeket. Szintén figyelembe kell venni a feladatok összeállításakor, illetve az eredmények értelmezésekor, az esetleges kiejtésbeli változatosságot: pl. a Nyíregyháza szót éppen a nyírségiek rövid „i” hanggal ejtik, azaz ezen a területen a kiejtés elve szerinti írásmód hibát eredményez. Az írást igénylő feladathelyzetben (pl. tollbamondás) pedig a finommotorikus készségek és az írástechnika is hatással lehetnek a mért helyesírási teljesítményre.

Feladat-típus	Feladat lényege	Példafeladat	1. szint	2. szint	3. szint
Betűsor-választás	Az implicit ortotaktikai szabályszerűségek ismerete: adott betű- vagy betűkombináció előfordulhat-e (az adott pozícióban) a magyar ortográfiában?	Melyik betűsor lehetne inkább egy létező szó?	fféb / fébb	lyék / jék	tondja / tonjda

Feladat-típus	Feladat lényege	Példafeladat	1. szint	2. szint	3. szint
Ortográfiai választás	Kiejtésben hasonló betűsorok közül azt kell kiválasztani, amelyik egy létező szó.	Húzd alá a helyes alakot!	befőtt / befőt	tudja / tугya	Kossuth Lajos / Kosuth Lajos
Homofón választás	Kiejtésükben azonos szavak közül azt kell kiválasztani, amelyik illik a mondathoz/képhez.	Melyik szót hallod a mondatban?	[Tamara és Álmos együtt játszanak.] álmos / Álmos	[A festék megfolyt a papíron.] megfojt / megfolyt	[Péter menni szeretne, de egyelőre itt marad.] egyenlőre / egyelőre
Ortográfiai / homofón verifikáció	Megegyezik a választásos feladattal, csak alternatívák közötti választás helyett igen/nem választ kell adni, pl.: Helyesen írtuk-e le a híres költő nevét? Wörös Sándor				
Hibakeresés	Gépelési vagy helyesírási hibákat kell megtalálni szavakban (vagy mondatokban).	Húzd alá a hibásan írt szót!	gépelési hiba: A tűzohtók bátor emberek. helyesírási hiba: A tűzoltók bátor emberek.	gépelési hiba: A szonjas fiú vizet ivott. helyesírási hiba: A szomlyas fiú vizet ivott.	gépelési hiba: Felszálltak a versenyen részt vevő repülőpégek. helyesírási hiba: Felszálltak a versenyen résztvevő repülőgépek.

Feladat-típus	Feladat lényege	Példafeladat	1. szint	2. szint	3. szint
Javítás	Gépelési vagy helyesírási hibákat kell kijavítani szavakban (vagy mondatokban).	Keresd meg a hibásan írt szavakat, és írd le őket helyesen!	ld. a hibakeresés példamondatait!		
Másolás	Reprodukálni kell egy írott szót (vagy szöveget).	Másold le a következő szót/mondatot!	Karcsi szőlőt eszik.	Karcsi a szőlőt majszolta.	Czifra Karcsi először a szőlőből eszegetett, utána szóját majszolt.
Átalakítás	Toldalékkal kell ellátni szavakat.	Írd le a megadott szavakat úgy, hogy illeszkedjenek a mondatba!	Peti tegnap gödröt ... (ás).	Fiúk, ne ... (bánt) az állatokat!	Az ... (Észak-Buda) lakások drágábbak, mint a ... (Dunapart) nyaralók..
Kiegészítés választással	Ki kell egészíteni a szót a megadott betűk/betűkombinációk valamelyikével	Melyik betű hiányzik (vagy mely betűk hiányoznak) a pontozott helyről?	utá...a n/nn/m/r komo... ly/j/jj b...rönd ö/ő/ü/ű	min...árt gy/dj/gyj d...csér i/í	Kazin... czy/czi/cy Melyik íróval? Móri..al czc/cc/cz-c
Kiegészítés diktálással	Ki kell egészíteni a szót a hallott alak alapján.	ld. az előző példát (előre felkínált alternatívák nélkül).			

Feladat-típus	Feladat lényege	Példafeladat	1. szint	2. szint	3. szint
Diktálás (tollba-mondás)	Le kell írni a szót (vagy mondatot/szöveget) a hallott alak alapján.	Írd le a következő szavakat!	[hűtő], [gólya], [vidd (el)]...	[gally], [szervíz], [bizottság] ...	[község], [Rákóczi Ferenc], [Árpád hídi], [sebbel- lobbal] ...

P1. táblázat: Az ortográfiai tudás és a helyesírás mérésére szolgáló feladatok

2.4.1. A helyesírás pszichológiai dimenziójának mérése az 1–2. évfolyamon

Az írás produktív, az olvasás reprodukív művelet, egymásra nagy hatást gyakorolnak, a két írott nyelvi képesség fejlődése elválaszthatatlan egymástól. Fejezetünkben fontosnak tartjuk bemutatni azokat a helyesírás körébe tartozó feladattípusokat, amelyekkel az olvasási képességre is tudunk következtetni.

Az írás- és olvasástanulás kezdetén elsődleges fontosságú a betű-hang megfeleltetések elsajátítása, a beszédhang-tudatosság fejlődése és végső soron a fonológiai átkódolás képességének, illetve készséggé válásának megalapozása. Az ezzel kapcsolatos példafeladatokat az olvasás kognitív háttéréről szóló fejezetpontban már bemutattuk, így a további tárgyalásuktól eltekintünk.

Ahogy az olvasásban is az elsődleges cél az ortografikus-fonológiai átkódolási mechanizmusok kiépítése, úgy a helyesírásban is a fonológiai-ortografikus átkódolási mechanizmusokra kerül a hangsúly az ortográfiai tudás helyett: a kezdeti szakaszban tehát a kiejtés elve szerint írandó szavak (vagy akár álszavak) írását kell gyakoroltatni, és a mérésnek is elsősorban erre kell irányulnia.

A fonológiai átkódolás mellett már az első osztályos korban érdemes elkezdni a morfológiai tudatosság fejlesztését is. A morféimákra bontás, illetve a morféimák kombinálásának képessége nem csupán a helyesírás szempontjából nélkülözhetetlen, de jótékony hatással van a szószintű és az értő olvasás fejlődésére is. Első osztályos korban rövidebb összetett szavak, valamint egyszerűbb szerkezetű igekötős és toldalékolt szavak esetében már elvárható a szóelemek felismerése vagy önálló produkciója, második

P47. feladat

 Írd be a megadott szavakat úgy, hogy illeszkedjenek a mondatba!

udvar

Kati Danival az játszik.

szánkó

Tegnap kaptam egy .

mese

Anyával a beszélgettünk.

ajándék

Nagyon örültem az !

 Vissza

Tovább 

osztályos korban pedig már olyan toldalékolt szavakkal is lehet foglalkozni, amelyek mássalhangzó-változással járnak (pl. hasonulás). A fentiekre látunk egyszerű példát a *P47. feladat*ban, ahol mindössze a *mese* szó esetében változik a szótő a megoldás során.

A morfológiai tudatosság mellett egy másik metanyelvi képesség, a fonológiai tudatosság körébe tartozó szótagtudatosság (azaz a szótagokhoz való tudatos hozzáférés, azok manipulálásának képessége) szintén elengedhetetlen a jó helyesíróvá váláshoz. Ezzel a kérdéssel már foglalkoztunk az előzőekben. Az első osztály végére, illetve második osztályos korra a tanulók szótagolási képessége és morfológiai tudatossága eléri azt a szintet, hogy képesek az alapvető elválasztási szabályok elsajátítására.

A helyesírás kognitív háttérképességei már a kezdeti időszakban sem korlátozódnak csupán a nyelvi tudatosság különböző szintjeire. Az ortográfiai elemek feldolgozásának egyik korai példája, hogy minimális olvasási gyakorlat után a tanulók – erre irányuló képzés nélkül is – megtanulják, hogy bizonyos betűk, illetve betűkombinációk soha nem (vagy csak nagyon ritkán) fordulnak elő az írott szavakban.

Az ortográfiai szabályszerűségekre való érzékenység elősegítheti az ortográfiai tudás kiépülését, de ez utóbbiban lényegesen fontosabb szerepe van az iskolai képzésnek (hasonlóan a nyelvi tudatosság célzott fejlesztéséhez). Ez nem csupán az olyan alapvető ismeretek átadására vonatkozik, mint például a mondatok és tulajdonnevek kezdőbetűjének írásmódja. Ugyanígy előnyösebb a tanulók számára, ha a hagyomány elvével, illetve

P48. feladat

◀

Válaszd ki a szavakban a megfelelő betűt/betűket!

ko an

su a

ját

to an

e el

◀ Vissza

Tovább ▶

A legördülő lista választási lehetőségei (balról jobbra haladva): *p-pp, b-bb, sz-ssz, p-pp, m-mm*

a hagyomány elve szerint írandó szavak közül a leggyakoribbakkal már a képzés első éveiben megismerkednek. Természetesen ebben az iskolai szakaszban csak kivételes esetekben beszélhetünk stabil, közel automatikus módon alkalmazható ortográfiai tudásról. Az értékelés során ezt ellensúlyozhatjuk azzal, hogy eltérő szintű hozzáférést igénylő feladathelyzeteket alkalmazunk. Például ebben a korban egy adott szóra vonatkozó ortográfiai tudás esetleg nem kellően stabil ahhoz, hogy a tanuló önmaga megalakítsa a helyes alakot (tehát egy klasszikus tollbamondási helyzetben a szót hibásan írja le), de már képes lehet arra, hogy a helyes alakot kiválassza több másik alak közül (azaz egy ortográfiai választásos helyzetben helyes választ adjon) (*P48. feladat*), vagy pontosan lemásolja az adott szót.

Végezetül az olvasás és helyesírás együttes mérését teszik lehetővé azok a feladatok, amelyekben hibás szövegekben a hibák felismerését (vagy nehezítve a feladatot: a hibák kijavítását) kérjük a tanulóktól. Ebben az esetben nem csupán helyesírási hibákat érdemes alkalmazni; a gépelési hibák (betűk ki- és felcserélése, kihagyása, betoldása) felismeréséből következtethetünk arra, hogy mennyire hatékonyan azonosítja a tanuló a szófelismerés során a szóalkotó betűket.

2.4.2. A helyesírás pszichológiai dimenziójának mérése a 3–4. évfolyamon


Az általános iskola 3–4. osztályában a tanulókkal szembeni alapvető elvárás, hogy a betű-beszédhang megfeleltetésekre épülő ortográfiai-fonológiai és fonológiai-ortográfiai átkódolásra képesek legyenek. Ezért a kiejtés elve szerint írandó szavak mérésekor ebben a korban már a nehezebb feladattípusok alkalmazandók, lehetőleg hosszú-rövid hangzókat, (*P49. feladat*) illetve komplexebb betűkombinációkat tartalmazó szavak vagy álszavak (nem létező szavak) (*P50. feladat*) helyesírását vizsgálva.

A 3–4 osztályos időszak fő feladata a helyesírás pszichológiai hátterét illetően a morfológiai (és általánosságban véve a metanyelvi) tudatosság további fejlesztése, az ortográfiai tudás bővítése, valamint az analógia- és szabályalapú helyesírási stratégiák alkalmazásához szükséges tartalmi ismereteken túl magának a stratégiaalkalmazásnak a fejlesztése.

A morfológiai tudatosság mérése a toldalékok és igekötők szintjétől a szóelemzés elve alapján írandó szavak szintjén át a mondat szintig terjedhet, lehetőség szerint a felismeréstől az önálló produkcióig ívelő hozzáférési szinteket egyaránt vizsgálva (*P51. és P52. feladat*).

Ebben az időszakban a tanulók a növekvő olvasási és helyesírási tapasztalatuknak köszönhetően egyre több szó írott alakját képesek automatikusan felismerni, illetve előhívni. Ez nemcsak abban mutatkozik meg, hogy több j/ly betűs szót vagy ismert történelmi nevet (pl. *Kossuth, Rákóczi* stb.)

P49. feladat

 Válaszd ki, hogy az i vagy az í betű hiányzik a szavakból!

v - z

v - zes

v - ziló

v - zsugár

Vissza

Tovább

A legördülő lista választási lehetőségei: *i, í*.

P50. feladat

◀

Hogyan írjuk helyesen? Válassz a legördülő menüből!

Volt e- szer egy kis törpe,
 belenéze a tükörbe.
 Meglátta, hogy lába görbe,
 tö- et nem néz a tükörbe.

Mérges lett a ki törpe
 forogni kez- ett körbe
 beleesett a gödörbe
 görbe o- át betörte.

Vissza

Tovább

A legördülő lista választási lehetőségei: gy-ggy, t-tt, b-bb, s-ss, d-dd, és r-rr.

P51. feladat

◀

Ragozd a megadott szavakat úgy, hogy illeszkedjenek a mondatba! Írd őket a keretbe!


hord A fiú vödörben a homokot.

száll A hinta minél magasabbra!

tapaszt A kisgyerek kezével a várat.

lapátol A kislány a homokot a várépítéshez.

lendít Ha nem a lábunkat, akkor nem tudunk hintázn.




Vissza

Tovább

képesek helyesen leírni, hanem általánosságban véve gyorsabbá válik a szó írott alakjához való hozzáférés. Ezért ebben a korosztályban már érdemes nemcsak a megoldás pontosságát, hanem sebességét is figyelembe venni a helyesírási teljesítmény mérésekor. (Valójában ez nem csak az ortográfiai tudás méréséhez kapcsolódó feladatoknál, hanem az olvasási, helyesírási és nyelvi tudatosságot mérő feladatoknál is megfontolandó.)

P52. feladat

 Húzd a megfelelő helyre!

ccs


ts


A bará ____ ág nagyon fontos dolog.

A víz kilo ____ ant a vödörből.

Kati ő ____ e nagyon barátságos gyerek.

Te melyik területen vagy tehe ____ éges?

 Vissza

Tovább 

A helyesírás fejlődésével a tanulók egyre több helyesírási analógiát és szabályt ismernek, és ezeket változatosan alkalmazzák más helyesírási stratégiákkal (kimondás, előhívás, vizuális választás) együtt. Mivel az *ismeret* és az ismeret *alkalmazása* nem feltétlenül járnak együtt, érdemes külön-külön is tesztelni őket.

2.4.3. A helyesírás pszichológiai dimenziójának mérése az 5–6. évfolyamon

A helyesírás szempontjából releváns kognitív bázisképességek hosszú távon meghatározzák a helyesírási teljesítményt, de ezen alapképességek szintje – a morfológiai tudatosság kivételével – ötödik-hatodik osztályos korban már nehezen fejleszthető, a hangsúly elsősorban az újabb, komplexebb szabályok elsajátítására, illetve az ortográfiai tudás, a mentális ortográfiai lexikon további gyarapítására kerül. Ezek mérése a korábbi évfolyamoknál ismertetett módon történhet.

Érdekes azonban tekintettel lenni arra, hogy a tanuló általános kognitív és nyelvi fejlődése egyúttal új lehetőségeket is teremt arra, hogy a helyesírás sokkal megalapozottabbá és rendszerezettebbé váljon. Ebben az iskolai korban a tanulók már képesek lehetnek a nyelvi összefüggések felismerésére, a helyesírásunk logikájának, a kivételek esetleges etimológiai hátterének megértésére. A saját helyesírásra vonatkozó önreflexió segítségével a tanuló felismerheti azt, hogy mely területeken bizonytalan, mikor kell külső segítséget igénybe vennie. Ebben a korban a tanuló képes

P53. feladat

Vajon hogyan kell írni a következő földrajzi neveket? Segítségül bemásoltuk A magyar helyesírás szabályainak vonatkozó pontjait. Olvasd el figyelmesen, majd húzd a feladatok alá a megfelelő szabályt! Végül kattints a helyesen írt alakokra!

árpádhídi - Árpád-hídi - Árpád hídi

Duna-parti - duna-parti - Duna parti

176. Ha egy földrajzi név egy földrajzi köznévből és egy eléje járuló (egyelemű vagy egybeírt többelemű) közszből vagy tulajdonnévből áll, a nagybetűvel kezdett előtaghoz kötőjellel kapcsoljuk a kisbetűvel kezdett utótagot. - Az -i képzős származékokban a kötőjelet meghagyjuk. Ha az alapforma előtagja tulajdonnév, ennek nagy kezdőbetűjét megtartjuk, egyébként az alakulatot kisbetűvel kezdjük. (pl. Solyom-sziget / solyom-szigeti, de Csepel-sziget / Csepel-szigeti)

182. A közterületek nevében a kis kezdőbetűs *utca*, *út*, *tér*, *köz*, *híd* stb. szót különírjuk az előtte álló névrésztől. - Az -i képzőt az ilyen nevek változatlan formájához tesszük hozzá. (pl. Váci utca, Váci utcai)

[Vissza](#)

[Tovább](#)

lehet arra, hogy egy adott szó helyesírására vonatkozó szabályt önállóan megkeressen, feldolgozzon, majd a mindennapi írás során alkalmazzon; természetesen abban az esetben, ha a szövegértése megfelelő, illetve a tanítója megismertette *A magyar helyesírás szabályait*, a *Magyar helyesírási szótárral* vagy valamilyen más, a tanulók számára érthetőbb, didaktikusabb helyesírási tankönyvvel, illetve ezen könyvek használatával. A magyar helyesírás szabályai nyelvezete, az abban használt szakkifejezések túlzottan bonyolultak lehetnek egy ötödik-hatodik osztályos tanuló számára. Gyengébb szövegértésű tanulóknál tanácsosabb egyszerűbb szabályokat választani, vagy akár átfogalmazni, egyszerűsíteni az adott szabály leírását. A helyesírás diagnosztikus mérése tehát kiegészülhet annak mérésével, hogy mennyire képes a tanuló a magyar helyesírás szabályainak önálló értelmezésére és alkalmazására (*P53. feladat*).

2.5. A fejlődési diszlexia diagnózisa

A fejlődési diszlexia olyan neurobiológiai eredetű, specifikus olvasási és helyesírási zavar, amelynél a gyenge olvasási és/vagy helyesírási teljesítmény mellett a megfelelő iskolai képzés ellenére a nyelv fonológiai komponensének jellegzetes deficitje figyelhető meg, miközben az olvasástól független kognitív képességek rendszerint érintetlenek (*Blomert és Csépe, 2012*). A legjellemzőbb jegyek a fonéमतudatosság alacsony szintje, a RAN feladatokban mutatott csökkent teljesítmény és a betű-beszédhang integráció alacsony foka.

A jelen fejezetben felsorolt feladatcsoportok jelentős részben éppen a fentebb felsorolt diagnosztikus képességeket/készségeket teszik mérhetővé. Mindezek ellenére a tartalmi keretet ne tekintsük specifikus fejlődési zavarok (pl. az olvasásra vonatkozó keretek esetében a fejlődési diszlexia, vagy a matematikai keretek esetében a fejlődési diszkalkulia) diagnosztikus eszközének. A fejlődési zavarok diagnózisa ugyanis optimális esetben egyéni és teljeskörű vizsgálatot, az anamnesztikus adatok ismeretét és az adott fejlődési zavar diagnózisában jártas szakember szakmai mérlegelését igényli.

Az olvasás pszichológiai dimenziójának részletes tartalmi keretei azonban kellő információval szolgálnak a diszlexia-gyanús tanulók korai szűréséhez. Kiemelten fontosak ebből a szempontból az első két évfolyam számára javasolt feladatok: ha egy tanuló a fonéमतudatosság- vagy a RAN-feladatokban gyengén teljesít, miközben az olvasási és helyesírási feladatokban is jelentősen elmarad társaitól, más területeken (például matematika, természettudományok) viszont nem, joggal gyanakodhatunk fejlődési diszlexiára. Különösen alátámasztja a gyanút az, ha a tanuló teljesítményprofilja nem változik az ismételt méréseken, azaz a kérdéses területeken kimutatott korai elmaradása stabilnak bizonyul.

A fejlődési diszlexia szűrése szempontjából megkésett, de továbbra is hasznos információt szolgáltatnak a harmadik-negyedik évfolyam hasonló feladatai. Ebben az iskolai korban az olvasás és a fonéमतudatosság esetében is a feladatok megoldásának pontossága helyett a sebesség válik fontosabb indikátorrá (a helyesírás esetében továbbra is a pontosság az elsődleges, a RAN esetében pedig már első-második osztályos korban is a sebesség a mérvadó). A fejlődési diszlexiás tanulók lassúsága

az említett feladatokban azt jelzi, hogy náluk a feldolgozás automatizálódása nem, vagy csak jelentősen megkésve történik a tipikusan fejlődő tanulókhoz képest.

Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a fejlődési diszlexiát nem lehet „kinőni”, azaz célzott, egyéni fejlesztés nélkül a diszlexiás tanulók olvasási/helyesírási teljesítménye a későbbi évfolyamokban is jelentősen elmarad a kortársakétól (sőt, a hatékony fejlesztés is csak mérsékli az elmaradást, de szinte soha nem tünteti el teljesen). Negyedik osztályos kor felett azonban a tartalmi keretek kevésbé szolgálhatják a fejlődési diszlexia felismerését, több okból kifolyólag. Egyrészt ekkorra a tipikusan fejlődő tanulóknál a szövegértés kerül előtérbe, így a tartalmi keretek is elsősorban arra fókuszálnak az alapszintű olvasástechnikai képességek/készségek helyett. Másrészt ebben a korban maga a diszlexiás profil megváltozhat az egyén kompenzációs mechanizmusainak eredményeként, maszkolva bizonyos funkciók alulműködését (noha a fonológiai komponensek érintettsége többnyire felnőttkorban is kimutatható). Harmadrészt a diszlexiás tanulóknál az olvasás területén mutatott sikertelenség, az önálló olvasással megvalósuló információszerzés és -feldolgozás elégtelensége, illetve a sikertelenséggel járó motivációvesztés, esetleg a romló tanítói megítélés gyengülő teljesítményhez vezethet az olvasáshoz kognitív szinten kevésbé kapcsolódó más iskolai területeken is, megnehezítve a zavar specifikus voltának felismerését (Csépe, 2006).

2.6. SNI-specifikus szempontok az olvasás mérésében, értékelésében

A sajátos nevelési igényű (továbbiakban SNI) tanulók olvasásteljesítményének vizsgálata a legtöbb hazai és nemzetközi rendszerszintű mérésben nem megvalósuló célkitűzés, a tanulók ezen köre szinte valamennyi mérésből kimarad. Bár nemzetközi szinten egyre élesebben jelenik meg a különböző mérések inkluzívva tétele iránti igény, kevés adat áll rendelkezésünkre a különböző sajátos nevelési igénnyel rendelkező tanulók olvasás terén nyújtott eredményességéről, az elsajátítási folyamat jellemzőiről. Ennél is égetőbb feladat, hogy megismerjük a sajátos nevelési igényű tanulók olvasási képességének fejlődését, hogy lehetővé váljon az egyéni fejlődési út nyomon követése esetükben is. Az olvasás diagnosztikus értékelésének kiterjesztése a SNI tanulóira e célt szolgálja. Az olvasás alkalmazási dimenziójának értékelése, vagyis annak vizsgálata, hogy olvasási képességüket mennyire tudják bizonyos társadalmi vagy egyéni célok szolgálatába állítani, a mindennapi életben használni, mindezen belül is különös jelentőséggel bír.

A SNI tanulók köre meglehetősen heterogén. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről sajátos nevelési igényű tanulónak tekinti „azt a különleges bánásmódot igénylő gyermeket, tanulót, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”. A heterogenitás azonban nem csupán a kategóriák közötti különbségekre, hanem a kategórián belüli széles képességspektrumra is utal. Egy SNI kategórián belül ugyanis nagyfokú eltérések lehetnek a tanulók kognitív, szociális és személyes kompetenciáit illetően.

A nemzetközi szakirodalomban és értékelési gyakorlatban két megoldási módja lelhető fel a SNI tanulók mérésekbe történő bevonásának. Az inkluzív mérések tervezésének célja olyan tesztek elkészítése és feladatok írása, amelyek mind a SNI mind pedig a többségi tanulók tudását azonos módon mérik (Lloyd, 2006; Watkins, 2007). E megközelítés szerint a SNI igényű tanulók speciális szükségleteit a mérés tervezésének kezdetétől figyelembe kell venni, és olyan feladatokat kell alkotni, illetve olyan teszt-felvételi módot kell találni, amelyek számukra is megfelelnek. A tesztek így

a többségi és a SNI tanulók esetében ugyanolyan módon kerülnek felvételre és ugyanolyan tartalommal rendelkeznek. Ennek megfelelően az eredmények is azonos skálán értelmezhetők. A másik megközelítési mód a többségi tanulók számára fejlesztett mérések adaptálását tűzi ki célul. Ennek keretében a többségi tanulók számára kidolgozott tesztekkel illetve azok felvételi módját alakítják úgy, hogy a SNI tanulók igényeinek is megfeleljenek (Kettler, Braden és Beddow, 2011). Az eredmények itt külön skálán értelmezendők a többségi és SNI tanulók esetében, sőt az adaptáció változosságától függően az egyes SNI területek szerint is.

A két eljárás bármelyike szempontjából fontos tényező, hogy a tanulók számára kidolgozott feladatok elérhetők legyenek a különböző mértékben és területeken akadályozott gyermekek, fiatalok számára. A hozzáférés biztosítása a tesztek felvételének alapfeltétele. Ha a gyengénlátó tanuló nem tud válaszolni a kérdésre, mert túl apró betűvel íródott a szöveg, vagy a mozgáskorlátozott gyermek nem tudja válaszát a rendszerben rögzíteni számára elérhető módon, a mérés validitása súlyosan sérül.

A nemzetközi gyakorlatban (lásd például NAEP-mérések) a hozzáférést különféle többletsegítségek rendszerével biztosítják az SNI tanulók számára (National Assessment Governing Board, 2010). A többletsegítség fogalma értelmezhető szűken, ez esetben azokra a tesztfelvételt érintő módosításokra utal, amelyek a tanuló számára a hozzáférést és a válaszadást megváltozott körülmények között biztosítják. Tágabb értelemben viszont ide sorolhatók mindazok a lépések, amelyeket a teszt kidolgozói tesznek azért, hogy a sajátos nevelési igényből eredő – a mérendő konstruktmra nem kiterjedő – hátrányok ne befolyásolják a mérési eredményt. Ez utóbbi értelmezésbe beletartoznak a tesztfelvételi eljárást érintő változtatásokon kívül a teszt tartalmi módosítása is.

Az adatfelvételt érintő leggyakoribb többletsegítségek:

- többletidő nyújtása,
- kiscsoportos tesztfelvétel,
- egyéni tesztfelvétel,
- az instrukciók felolvasása,
- az instrukciók egyszerűsítése, egyértelműsítése,
- a fizikai környezet adaptálása (fényviszonyok, környezet ingerszegénysége, speciális szék, asztal stb.),
- mentor/ ismerős jelenléte,

- gyakoribb szünetek,
- a feladattartás segítése,
- nyomdatechnikai változtatások/képernyőbeállítások (nagy betűk, kontraszt, több hely a feladatmegoldáshoz, világos, egyszerű struktúra, pl. egy oldalon csak egy feladat),
- Braille,
- szóbeli válaszadás lehetősége,
- fejegér használata.

A tesztfelvétel módjához kapcsolódó többletsegítségek rendszerének részletezése nem feltétlenül tartozik egy mérés tartalmi kereteinek bemutatásához. Az adatfelvétel fenti mozzanatai a mérések tartalmára nincsenek hatással, vagy legalábbis cél, hogy a lehető legkevesebb befolyással legyenek azokra.

Szükség lehet azonban a mérés validitásának, valamint az értelmes részvétel lehetőségének biztosítása céljából további, a tartalmi kereteket érintő módosításokra is. Ahogyan az építészetben az akadálymentesítés során lebontanak minden fizikai, érzékszervi és kognitív akadályt, az inkluzív mérésekben is le kell bontani minden olyan fizikai, érzékszervi és kognitív akadályt, amely a mérendő területtől független. Ezt a lebontandó akadályt szokták konstruktum-független varianciának nevezni, azaz olyan egyéni különbségnek, amely a mérendő területtől függetlenül áll fenn, de a teszten nyújtott egyéni eredményességre hatással lehet (*Kettler, Braden és Baddow, 2011*). Nehéz ugyanakkor annak körülhatárolása – főként az olvasás szempontjából – mi is a konstruktum-független variancia. Az utóbbi időben az információs-kommunikációs technológiák fejlődésével egyre jobban elterjednek a felolvasóprogramok, amelyek egyben a Braille visszaszorulását is jelentik. Tekintve, hogy a jövőben a felolvasóprogramok átveszik a Braille helyét, ésszerű javaslatként vetődött fel, hogy a vak tanulók esetében a szövegértés vizsgálata ne Braille formájában, hanem felolvasóprogram segítségével történjék. Ez egy nagyon tág értelmezése a konstruktum-független varianciának szemben azzal a megközelítéssel, amely viszont minden kognitív funkciót az olvasási képesség alapjának tekint ezért az észlelési, figyelmi vagy emlékezeti folyamatok segítésének lehetőségét is kizárja az olvasásmérésekből.

A következőkben egy közéleti képviselve azokat a nehézségeket veszünk számba tanulópopulációnként, amelyek a diagnosztikus olvasásmérések eredményeit torzíthatják, és amelyekre figyelmet kell fordítani a mérések kidolgozásakor.

Tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók: A tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek fejlődése igen változatos. Általánosságban véve jellemző rájuk az alapkészségek megkésett, lelassult fejlődése. Tanulási helyzetekben megfigyelhető jellemzőik a téri tájékozódás, a finommotorika, a figyelemkoncentráció, a bonyolultabb gondolkodási folyamatok, a kommunikáció, valamint a szociális alkalmazkodás fejlődésének eltérései (Szekeres, 2011). A tanulásban akadályozott tanulók szövegértésének fejlettsége még hetedik osztályban is szignifikánsan elmarad nem akadályozott harmadikos társaitól. A két csoport átlaga közötti különbség az életkor előre haladtával csökken. A nem-folyamatos szövegek esetében a tanulásban akadályozott gyermekek fejlődésbeli megkésettége nagyobb, mint a folyamatos szöveg megértésében (Papp és Szabóné, 2008).

Hallássérült tanulók: A hallássérült tanulók olvasási képességének fejlettsége szintén években mérhető elmaradást mutat. Nemzetközi felmérések szerint a 13 éves hallássérült fiatalok a 7 éves hallók szintjén olvasnak 15-16 éves korukra pedig még mindig a 9-10 éves többségi tanulók szintjéhez közelít olvasási teljesítményük (Csányi, 2007). A kutatások a fejlettségbeli elmaradás hátterében számos okot feltételeznek, így például a fonológiai kódhoz való hozzáférés nehezítettségét, a nem megfelelő mennyiségű olvasáskultúrához kapcsolódó élményt, a szókincs fejlődésének megkésettességét, valamint a beszédhanghallás és fonológiai tudatosság terén tapasztalható nehézségeket.

Látássérült tanulók: A látássérült tanulók körébe egyrészt a vak, másrészt a gyengénlátó és aliglátó gyermekek tartoznak. A két csoport eltérő igényei és akadályozottsága gyökeresen eltérő kihívásokat állítanak az olvasásvizsgálat elé. Az alapvető különbség az, hogy a vak tanulók taktilisan és akusztikusan, a gyengénlátó és az aliglátó gyermekek pedig vizuális úton szerzik ismereteiket. A vak tanulók számára a már említett Braille-feldolgozás vagy a szintén tárgyalt felolvasás jelenti a hozzáférést. A gyengénlátó tanulók esetében a nyomdatechnikai és képernyőbeállításbeli változtatások mellett az alapvetően vizuális képzeteken alapuló fogalmak megértése, valamint a vizualitásra és térbeli tájékozódásra hangsúlyt helyező szöveget jelenthetnek tartalmi nehézséget (Pajor, 2010).

Autista tanulók: Az autista tanulókat a beszédhasználat és -értés alacsony foka jellemzi. Olvasási készségük gyakran meghaladja megértési szintjüket. A szociális és a kommunikációs készségek terén jelentős elma-

radást mutatnak, ezért nehézséget okozhat számukra az olyan történetek megértése, amelyek bizonyos szociális viszonyokat, érzelmeket tárgyalnak, vagy amelyekben például a szándéktulajdonítás nagy szerepet kap a megértésben. Az autista tanulók számára elsősorban olyan szövegeket ajánlhatunk, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a tanuló személyes világához. Ide tartoznak például olyan események leírásai, amelyek megtörténtek vagy megtörténhetek volna vele, illetve olyan dokumentumok, folyamatleírások, folyamatábrák, amelyekkel vagy amelyekhez hasonlókkal a tanuló már találkozhatott. A tanulók többsége nem jut el arra a szintre, hogy irodalmi jellegű olvasmányokat megértsen (Balázs, Havasi, Őszi és Szaffner, 2010; Őszi, 2010).

Mozgáskorlátozott tanulók: a mozgáskorlátozott tanulóknál elsősorban a válasszadás nehézségeire kell gondolni, de túlmozgásos gyermeknél számolni kell azzal is, hogy szemfixációs problémái miatt nem tudja követni a betűk, szavak sorát. Hosszú időbe telhet, amíg visszatalál szemével a megfelelő helyre. Ez pedig kifejezetten a megértésre és a szövegben való tájékozódásra lesz negatív hatással. A tanulók egy részénél a fizikai akadályozottság mellett egyéb észlelési, gondolkodási, kommunikációs sajátosságokkal is számolni kell (Fótiné, Lénárt és Mlinkó, 2011).

A fent jellemzett tanulópopulációk nagyon eltérő kihívásokkal kell, hogy szembenézzenek, ezért értékelésük sem tekinthető egységes alapokon nyugvónak. A különböző tanulópopulációk szinte valamennyiében megjelenik a megkésett olvasásfejlődés, illetve a fejlesztési folyamat, az olvasás tanulásának az elnyújtása is. Általánosságban tehát ebből indulunk ki a tartalmi keretek tervezésénél, de hangsúlyozzuk, hogy az egyes SNI kategóriákhoz tartozó tanulók egy részénél a többségi tanulók számára kidolgozott keretek is működőképesek lehetnek.

2.7. Irodalom

- Babayiğit, S. és Stainthorp, R. (2011): Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: new insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, **103**. 1. sz. 169-189.
- Balázs Anna, Havasi Ágnes, Őszi Tamásné és Szaffner Éva (2010): Autizmussal élő gyermekek gyógypedagógiai fejlesztése In: Radványi Katalin (szerk.): *Máské(p)p? Intellektuális fogyatékkal élő emberek gyógypedagógusainak tankönyve*. ELTE BGGYK, Budapest. 189-206.

- Blomert, Leo és Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás- és mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő, Csépe Valéria (2012, szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17-87.
- Bosman, A. M. T. és Van Orden, G. C. (1997): Why spelling is more difficult than reading. In: Perfetti, C. A., Rieben, L. és Fayol, M. (szerk.): *Learning to spell: research, theory, and practice across languages*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 173-194.
- Caravolas, M. (2004): Spelling development in alphabetic writing systems: a cross-linguistic perspective. *European Psychologist*, **9**. 1. sz. 3-14.
- Caravolas, M., Hulme, C. és Snowling, M. J. (2001): The foundations of spelling ability: evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, **45**. 4. sz. 751-774.
- Conrad, N. J. (2008): From reading to spelling and spelling to reading: Transfer goes both ways. *Journal of Educational Psychology*, **100**. 4. sz. 869-878.
- Csányi Yvonne (2007): Nagyothalló tanulók szövegértése. *Gyógypedagógiai Szemle*, **2**. sz. 81-90.
- Csapó Benő (1998): Az új tudás képződésének eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó B. (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 251-280.
- Csapó Benő (2002): Az új tudás képződésének eszközei: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 261-290.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2004): *A tudás és az iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő és Csépe Valéria (2012, szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikós Csaba és Steklács János (2006): Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 75-91.
- Fótiné Hoffmann Éva, Lénárt Zoltán és Mlinkó Renáta (2011): Mozgáskorlátozott tanulók középiskolai integrációja. In: Papp Gabriella (szerk.): *Középiskolás fokon?! ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 163-177.*
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának helyzete. *Magyar Pedagógia* **109**. 4. sz. 365-397.
- Kettler, R. J., Braden, J. P. és Beddow, P. A. (2011): Test-taking skills and their impact on accessibility for all students. In: Elliott, S. N., Kettler, R. J., Beddow, P. A. és Kurz, A. (szerk.): *Handbook of accessible achievement tests for all students: Bridging the gaps between research, practice, and policy*. Springer, New York. 147-162.
- Keuning, J. és Verhoeven, L. (2008): Spelling development throughout the elementary grades: the Dutch case. *Learning and Individual Differences*, **18**. 4. sz. 459-470.
- Lloyd, C. (2006): Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive Education*, **12**. 2. sz. 221-236.
- Molnár Éva és B. Németh Mária (2006): Az olvasási képesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 107-130.

- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, 2. sz. 57-69.
- Nagy József (2000): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 141-185.
- Nagy József (2003): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 269-314.
- Nagy József (2006): A szölvlasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91-107.
- National Assessment Governing Board (2010): NAEP testing and reporting on students with disabilities and English language learners. Policy Statement.
- Nyitrai Ágnes (2009): Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése. In: Nagy József (szerk.): *Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 53-80.
- Őszi Tamásné (2010): *Ajánlások az autizmus-specifikus alapszolgáltatások kialakításához a közoktatásban: működésük minimális és optimális szakmai feltételrendszere*. OKM és Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest.
- Pajor Emese (2010): *Látássérülés – Bevezető ismeretek*. ELTE BGGYK, Budapest.
- Papp Gabriella és Szabó Ákosné (2008): A szövegértés fejlődése tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. In: Perjés István és Ollé János (szerk.): *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola. Program és összefoglalók*. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2008. nov. 13-15. 60.
- Papp-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2006): A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 235-259.
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szekeres Ágota (2011): Tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos és nehezen tanuló) fiatalok a középfokú oktatásban. In: Papp Gabriella (2011): *Középiskolás fokon?! ELTE Eötvös Kiadó, Budapest*. 179-208.
- Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110. 2. sz. 119-147.
- Szinger Veronika (2007): Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás előkészítésben. *Könyv és Nevelés*, 1. sz. 70-85.
- Tóth Dénes (2012): Mit, miért, hogyan? Mérés és értelmezés a kognitív olvasásfejlődési vizsgálatokban. Doktori értekezés, ELTE PPK.
- Watkins, A. (2007, szerk.): *Assessment in inclusive settings: Key issues for policy and practice*. European Agency for Development in Special Needs Education Odense, Denmark.

3.

Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziójának online diagnosztikus értékelése

Hódi Ágnes

MTA – SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport

Adamikné Jászó Anna

Eötvös Lóránd Tudományegyetem Mai Magyar Nyelvi Tanszék

Józsa Krisztián

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Ostorics László

Oktatási Hivatal Köznevelési Mérési Értékelési Osztály

Zs. Sejtes Gyöngyi

Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék

Az olvasás diagnosztikus értékelése terén több évtizedes hagyománnyal rendelkezik azoknak az összetevőknek a mérése, amelyeket angolul a *literacy* kifejezéssel írunk le. A *reading literacy* szókapcsolat a magyar nyelvben gyakran egyszerűen olvasásként, más forrásokban olvasáskultúráként vagy olvasási teljesítményként jelenik meg. A szintén általánosan használt szövegértés kifejezéssel összevetve az olvasáskultúra jelenségvilágában hangsúlyt kap azoknak a hétköznapi szövegeknek a megértése, amelyek az egyén vagy a társadalom számára hasznosak. Az olvasás mint összetett készség- és képességrendszer ilyen értelemben válik a társadalmi és egyéni célok szolgálatában az iskolában és iskolán kívül elsajátított tudás fontos alkalmazási területévé. Nyilvánvaló, hogy a hétköznapi életben előforduló írott szövegek megértése feltételezi mindazoknak

az olvasáskomponenseknek bizonyos szintű fejlettségét, amelyeket az előző részben a pszichológiai szempontú diagnosztikus értékelés kapcsán leírtunk.

Az internet, az infokommunikációs eszközök elterjedésének köszönhetően megváltoztak a tanulás feltételei, és radikálisan megváltoztak a gyermekek is, akik digitális technológiák közé születtek. Őket nevezi a szakirodalom digitális bennszülötteknek vagy netgenerációnak, akik számára már fontosabb a kép, az ábra, a hang, mint a szöveg. Jellemző rájuk, hogy a felgyorsult világnak és a digitális forradalomnak köszönhetően gyorsan képesek döntéseket hozni, egyre több vizuális információt képesek befogadni, ennél fogva egyre impulzívabb ingerekre van szükségük (Molnár, 2011). Éppen ezért tartjuk fontosnak, hogy az olvasás, szövegértés szempontjából is megvizsgáljuk ezt a területet, illetve megmutassuk, milyen lehetőségek nyílnak a szövegértés diagnosztikus értékelésére digitális környezetben, és nem utolsósorban az oktatásban.

Az online olvasás alkalmazási dimenziójának tartalmi keretében a nagy nemzetközi tanulói teljesítménymérések, a PISA és a PIRLS olvasással kapcsolatos megközelítéseiből kiindulva teszünk javaslatot az 1–6. évfolyamos tanulók olvasási képességeinek diagnosztikus mérésére. A mért műveltségi területet a fenti mérések terminológiájának bevett magyar fordítását alapul véve a továbbiakban szövegértésnek nevezzük.

A tartalmi keret a szövegértést az olvasó és az írott szöveg közötti kölcsönhatásra, interakcióra épülő tevékenységnek tekinti, melynek során az olvasó a világra, valamint társadalmi és kulturális jelrendszerekre vonatkozó előzetes tudását mozgósítva a szövegből jelentést konstruál, és képes a megalkotott jelentésre reflektálni. A fiatal olvasók sokféle szöveget képesek megérteni és felhasználni, hogy elérjék céljaikat, fejlesszék tudásukat és képességeiket, és hatékonyan vegyenek részt a mindennapi életben, az iskolában és az olvasók közösségeiben. Az alkalmazási területre különösképpen jellemző, hogy az olvasást komplex tevékenységként értelmezzük, komplex kommunikációs folyamat egyik lehetséges elemeként. A gyermekek életében ebben egyre nagyobb teret kapnak az elektronikus, digitális szövegek.

3.1. Olvasás a digitális médiumban

A tartalmi keretnek számot kell vetnie a digitális szövegek olvasásának növekvő jelentőségével is, erre az előző, pszichológiai dimenziót tárgyaló fejezetben már kitértünk. Az EU Kids Online 2011 adatai egyértelműen

rámutatnak arra, hogy a magyar gyermekek nem elhanyagolható hányadának életében az olvasás készségrendszerének elsajátítása és az önálló internethasználat kezdetének ideje egybeesik. Az adatfelvétel idején 9-11 éves gyermekek, akik ekkor már önálló internethasználók voltak, átlagosan 7 éves koruktól kezdtek szülői felügyelet nélkül böngészni a világhálón, sokféle eszköz segítségével (PC, laptop, okostelefon) a legkülönbözőbb helyszíneken (otthon, barátok, iskola, kollégium, könyvtár). Soha nem volt időszerűbb feltenni a kérdést, hogy gyermekeink mennyire képesek tájékozódni a digitális szövegek világában, és hogyan igazodnak el a különböző hitelességű elektronikus szövegek között.

Erős érvek szólnak amellett¹, hogy a digitális és nyomtatott szövegek megértése ugyanazt a képességet igényli. Az elektronikus és nyomtatott médiumban megalkotott szövegek egyfelől egyaránt megfelelnek a szövegszerűség ismérveinek (jellemzi őket a felszíni folyamatosság, a mögöttes tartalom egységessége, a szándékoltság, az elfogadhatóság, a hírérték, a helyzetszerűség és az intertextualitás) másfelől ugyanazt a jel- és konvenciókészletet alkalmazzák, a központosítást és címek, alcímek bekezdések rendszerét. Emellett viszont nem hanyagolhatóak el a digitális és nyomtatott szövegek közötti eltérések sem. A kétfajta médiumban megalkotott szövegek különbségeit az *A1. táblázat* foglalja össze.

	Nyomtatott	Digitális
Fizikai olvashatóság	<ul style="list-style-type: none"> • papír, • megfelelő kontraszt 	<ul style="list-style-type: none"> • különféle képernyők, • különféle kontrasztfokozatok, • sugárzás
Lezárttság	<ul style="list-style-type: none"> • lezárt, statikus 	<ul style="list-style-type: none"> • lezáratlan, dinamikus
Navigációs eszközök	<ul style="list-style-type: none"> • oldalszámozás, • tartalomjegyzékek, • névmutatók, • tárgymutatók 	<ul style="list-style-type: none"> • görgetősávok, fülek, ablakok • hierarchizált menük, listák

A1. táblázat: A digitális és a nyomtatott szövegek különbségei

¹ A PISA2009 szövegértés és digitális szövegértés tesztjén elért eredmények átlagos korrelációja 0,83, ami viszonylag magas. (OECD, 2011)

A legalapvetőbb különbség a két szövegfajta között abban áll, hogy amíg a nyomtatott szövegek esetében az olvasás megkezdése előtt meg tudjuk mondani, hogy hány szöveget fogunk elolvasni, és ezek vélhetőleg mekkora terjedelműek, addig a digitális szövegek esetében ez gyakorlatilag nem képzelhető el, egyfelől azért, mert olvasás közben linkeket követve könnyen kerülhetünk másik szövegbe, másfelől pedig, mert az egyszerre látható szöveg mennyisége erősen korlátozott. Míg a nyomtatott szöveg lezárt, statikus mű, addig a digitális szöveg dinamikus és lezáratlan, nehezebben határozható meg az elektronikus médiumban a szövegek közötti határ, mint nyomtatásban; összefoglalva, a digitális szöveg hipertextus, amelynek a hagyományos nyomtatott szövegekhez képest sokkal erőteljesebb az intertextuális jellege, sokkal könnyebben, hamarabb összekapcsolható a szöveg egyéb más, tartalmi és formai jegyek alapján hasonlóságot mutató szövegekkel.

Ebből következik a másik legfontosabb eltérés, a kétfajta médiumra jellemző navigációs eszközök különbsége. A nyomtatott szövegeken belül az oldalak (ritkábban sorok) számozása, jegyzékek és mutatók segítségével tájékozódunk. Az elektronikus szövegek olvasása teljesen másfajta navigációs eszközök alkalmazását igényli: az egy oldalon belüli előrehaladáshoz szükségünk lehet a görgetőszáv használatára, a szövegen belüli továbblépéshez pedig új lapot vagy ablakot kell megnyitnunk. A szövegeken belüli tartalmi alapú tájékozódást és a szövegek közötti átjárást pedig azok a navigációs eszközök segítik, amelyek a jelentésszintű elemek használatára épülnek: a hierarchizált menük, listák és a beágyazott hiperlinkek. Ezek alapvetően megfelelnek a nyomtatott szövegek különféle mutatóinak és jegyzékeinek azzal a fontos különbséggel, hogy a tájékozódási pont a digitális szövegben a fizikai oldalak hiánya miatt nem egy számmal jelölhető hely, hanem valamely elvont jelentéskategória. Emiatt a digitális médiumban előrehaladó olvasó a legalapvetőbb „Hol tartok?” kérdésre csak akkor tud választ adni, ha képes megjeleníteni az általa használt, vagy hiperlinkek segítségével létrehozott szöveg(ek) tematikus jelentéshálózatát, és ebben a hálózatban magabiztosan tájékozódik.

Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a fentiekben hivatkozott nemzetközi nagymintás mérések (l. PISA ERA, PIRLS web-based reading) konstruktként digitális szövegértést határoznak meg és ennek megfelelően mérik a tanulók olvasásteljesítményét, míg az olvasás tartalmi keretének tárgyalásakor jelen esetben a digitalizált szövegek olvasásának mérés-

sére tesz javaslatot. A digitális és digitalizált tesztek közötti különbséget és tesztelési folyamatra gyakorolt hatásukat az alábbiakban összegezzük. A digitalizált olvasás mérésére irányuló folyamat során a papír-ceruza formában is felhasználható szöveget digitalizáljuk, azaz számítógépes környezetbe átültetjük, és annak segítségével mérjük a diákok szövegértési képességét. Ezzel szemben azt a tanulói teljesítménymérést, amely során az internet adta lehetőségek és a web 2.0-alkalmazások kerülnek előtérbe digitális szövegértésnek nevezzük.

A digitális szövegértés tesztiitemek hiperlinkekkel összekapcsolt weboldalakból állnak, ahol az oldalak közötti kapcsolatot menük, linkek, hivatkozások valósítják meg. Az olvasónak tehát az oldalak között navigálva, több oldalt elolvasva kell egy kérdésre megtalálni a választ (*OECD*, 2009). Ez esetben tehát a közvetítő eszköznek nem csak a tesztelési folyamatra, ezáltal a tanulói teljesítményekre van hatása, hanem a mérés tartalmi keretére is. E különbségek előre vetítik, hogy a digitális szövegekkel végzett mérés-értékelés tartalmi kerete némi eltérést mutat az általunk referenciapontként használt olvasás-szövegértés tartalmi keretéhez képest (*R. Tóth és Hódi*, 2011).

A következőkben ismertetjük azokat a kategóriákat, amelyek alapján mind papíron mind digitalizált környezetben lehetséges feladatokat fejleszteni, majd kitérünk azokra a változókra, amelyek manipulációja csak a digitális médiumban lehetséges.

3.2. A tudásterület szerkezete

A következőkben áttekintjük a szövegértés tudásterület szerkezetét: azokat a kategóriákat, amelyekkel a mérésben felhasznált szövegeket és itemeket jellemezzük. A szövegeket jellemző kategóriák a szövegformátum, a szövegtípus, és az olvasási szituáció vagy cél, az itemeket jellemző kategóriák pedig a kérdésformátum és a gondolkodási művelet. E kategóriák használatának a legfontosabb célja az, hogy segítségükkel a mérés sikeresen jelenítse meg azoknak a szövegeknek a sokféleségét, amelyekkel a fiatal olvasók találkozhatnak, illetve azoknak a műveleteknek a hierarchiáját, amelyeket a szöveg megértése érdekében végre kell hajtaniuk. Emellett azonban egyes változók arra is szolgálnak, hogy ezen kategóriák mentén jellemezni lehessen a tanulók képességeit. A tudásterület szerkezetét az *A2. táblázat* foglalja össze.

Médium	Papír/Képernyő
Szövegformátum	Folyamatos
	Nem-folyamatos
	Kevert
Olvasási cél	Élményszerző
	Információközlő
Olvasási szituáció	Személyes
	Nyilvános
Gondolkodási művelet	Hozzáférés és visszakeresés
	Értelmezés és integráció
	Reflexió és értékelés

A2. táblázat: A tudásterület szerkezete

3.3. Változás és folytonosság a tartalmi keretben

A mérés e területének tartalmi kerete a kezdetektől a PISA szövegértés-definíciójára és tudásterület-elrendezésére támaszkodik. A tartalmi keret jelen aktualizált változata mellett, hogy a korábbi alapvetésre épít, ajánlásokat fogalmaz meg új kategóriák bevezetésére. Jelen kötetben egyfelől megjelenik a digitális szövegek környezet alapú kategorizálása, amire a tartalmi keret korábbi változata nem tért ki, lévén, hogy középpontjában nyomtatott és digitalizált szövegek álltak. Másfelől, a tartalmi keret eddig a PISA 2009-ből kölcsönzött szövegtípus változó segítségével retorikai cél alapján különböztette meg egymástól a mérésbe válogatott szövegeket: leírást, elbeszélést, ismertetést, útmutatást és érvelést. Az olvasás alkalmazási dimenziójának online méréséhez a továbbiakban ennél kevesebb, de átfogóbb jellegű kategóriával fedjük le a gyermekek által olvasott szövegek spektrumát. Erre a célra a PIRLS-ben használt és alább részletesen ismertetett olvasási cél kategória bevezetése szolgál.

3.3.1. Szövegek

A nyomtatott és digitális csoportosítás mellett a szövegeket háromféle szempontból közelítjük meg: *formátum*, *olvasási cél* vagy *sztituáció* és *típus* szempontjából.

A felhasznált szövegek *formátuma* lehet *folyamatos*, *nem-folyamatos* vagy *kevert*. A folyamatos szövegek tipikusan bekezdésekbe szervezett mondatokból állnak, amelyek nagyobb egységeket is alkothatnak. A folyamatos szöveg tipikus példái a naplóbejegyzés, levél, újsághír vagy mese. A nem-folyamatos szövegek, amelyeket a hazai irodalom hagyományosan dokumentum típusú szövegnek nevez, alapegysége ezzel szemben a lista: ezeket a szövegeket nem bekezdések, hanem listák kombinációi alkotják. Jellegzetesen nem-folyamatos szövegek a hirdetmények, táblázatok és úrlapok. A kevert szöveg szokványos példája pedig a tankönyv, amelyben a magyarázó vagy érvelő jellegű prózát ábrák, térképek, képletek vagy grafikonok egészítik ki. Hangsúlyozzuk, hogy a szövegszerűség ismérvei formátumtól függetlenül érvényesek: mindegyik szövegformátumra jellemző a kohézió és a koherencia, az előre- és visszautalások vagy a tematikus háló rendszere: a különbség a szöveg elrendezésében és a grafikai szervezők használatának mértékében keresendő. A folyamatos szövegekhez fejlesztette feladatok nehézségét erősen befolyásolja a szöveg hossza, és a szerkezet felismerhetősége, azaz, hogy a szöveg mennyire tagolt, használ-e címeteket, alcímeteket egy egyéb szövegszervező elemeket. A nem-folyamatos szövegek feladatainak nehézségét nem elsősorban a szöveg hossza, hanem inkább a tartalmazott információ mennyisége határozza meg, illetve az, hogy a szöveg egyetlen lista, vagy egymásnak alárendelt listák kombinációja; ezen kívül itt is kérdés, hogy milyen explicit szövegszervező elemek segítik az olvasó tájékozódását.

A különféle formátumú szövegek olvasása között nehézség szempontjából nem könnyű különbséget tenni. A PISA 2009 eredményei arra utalnak, hogy a magyar 15 évesek sikereesebbek a folyamatos szövegekhez tartozó feladatok megoldásában, mint a dokumentum típusúak esetében. Ugyanakkor szintén a PISA 2009 képességszint leírásaiból kiindulva az is biztosan kijelenthető, hogy a legnehezebb szövegértés feladatok közé tartozik a különböző formátumú szövegek közötti kapcsolat felismerése. Így célszerű, ha a legfiatalabb korcsoportban a folyamatos szövegekhez tartozó feladatok vannak túlsúlyban, a nem-folyamatos szövegek arányát foko-

zatosan növeljük a populációkon keresztül, kevert formátumú szövegekhez tartozó feladatok pedig csak a harmadik korcsoportban jelennek meg. A különféle formátumú szövegekhez tartozó feladatok javasolt arányát az *A3. táblázatban* foglaljuk össze.

	1-2. osztály	3-4. osztály	5-6. osztály
Folyamatos szövegek	80%	70%	50%
Nem-folyamatos szövegek	20%	30%	30%
Kevert formátumú szövegek	-	-	20%

A3. táblázat: Feladatok javasolt arányai szövegformátum és korcsoport szerint

A felhasznált szövegeket olvasási cél (PIRLS), illetve olvasási szituáció (PISA) alapján is célszerű csoportosítani.

Olvasási célok alapján megkülönböztetünk irodalmi élményszerző és *információszerző* célú szövegeket: ennek a két kategóriának a használatával lefedhető a fiatal olvasók által használt szövegek legnagyobb része. Az olvasási célok elnevezései magukért beszélnek: az előbbi kategóriába azokat a szövegeket soroljuk, amelyeket szerzőjük az irodalmi élményszerzés szándékával alkotott meg, azaz mesék, novellák, regényrészletek. Az irodalmi élményszerző szövegek használata lehetővé teszi, hogy a szereplőkkel azonosuljon, valamint, hogy a leírt eseménysorokra és helyzetekre a saját tapasztalatai és élményei alapján reflektáljon. Az ilyen típusú szövegeket jellemzően az elejétől a végéig olvassuk. Élményszerző kategóriába tartoznak a tartalmi keret által eddig elbeszélésként és leírásként besorolt szövegtípusok.

Az információközlő célú szövegek ezzel szemben nem képzeletbeli világba kívánják bevonni az olvasót, hanem a valóság egyes aspektusainak megismerésébe, hiszen elsődleges céljuk, hogy tudassanak valamit. Az ilyen típusú szövegekben közölt információ lehet időrendben, tematikusan vagy érvek mentén rendezett. Szemben az élményszerző szövegekkel, az információközlőben az olvasó nem feltétlenül az elejétől a végéig halad, hanem kiválaszthatja a számára szükséges, fontos elemeket. Információközlő kategóriába tartoznak a tartalmi keretben eddig ismertetésként, útmutatóként és érvelésként besorolt szövegtípusok. Erre a szövegcsoportha jellemző a nem-folyamatos és a kevert formátum használata.

Olvasási szituáció szempontjából a tartalmi keret megkülönböztet *személyes és nyilvános kontextushoz* köthető szövegeket.² A személyes célra szánt szövegek közé azok tartoznak, amelyek az egyén igényeit és érdeklődését hivatottak kielégíteni, azaz elsősorban a szórakoztatás és kapcsolattartás céljával létrejött művek: szépirodalmi és ismeretterjesztő próza, levelek, e-mailek és személyes üzenetek. A nyilvános kategóriába pedig azok a szövegek kerülnek, amelyek használata túlmutat az egyénhez köthető érdekeken és egy tágabb közösség kontextusában érvényesek: hirdetések, közlemények, hírek és blog- vagy fórumhozzászólások.

3.3.2. Feladatok

A kérdéseket itemformátum és gondolkodási művelet szerint csoportosítjuk. *Itemformátum* szerint megkülönböztetünk feleletválasztós és nyílt végű kérdéseket. Az előbbiek két fajtáját használjuk: az egyszerű feleletválasztós itemeknél adott³ számú opció közül kell kiválasztani a helyes választ, a többválaszos itemeknél pedig az item összes válaszlehetőségét valamilyen adott kategóriába kell sorolni (igaz-hamis, tény-vélemény, ok-következmény). A feleletválasztós feladatok nem igényelnek kódolást. A nyílt végű feladatok azok, amelyeknél a tanulónak magának kell megfogalmaznia a helyes választ. Ezekben belül további két típust különböztetünk meg, a rövid válaszos és a hosszabb, kifejtett választ igénylő feladatokat. A rövid válaszos nyílt végű feladatoknál a helyes válasz gyakran csak egy szó vagy egy kifejezés, esetleg egy számsor. A kifejtős nyílt végű feladatok esetén a válasznak gyakran kell indoklást, véleményt vagy az olvasó állásfoglalását tartalmaznia. A nyílt végű feladatok mind kódolást igényelnek. Az itemformátumok tesztben használt javasolt arányait az *A4. táblázat* tartalmazza. A legfiatalabb korcsoportban a nyílt végű kérdések használata kerülendő (Molnár és Pásztor, 2015). Ebben az időszakban az írási tudásban

² Az olvasási szituációk rendszerét a CEFR (Common European Framework for Reference) számára dolgozták ki, alapvetően idegen nyelv tanulásával kapcsolatban, ezt adaptálta a PISA az anyanyelvi szövegértés mérésére használt szövegek kategorizálására. Ebben a keretrendszerben a fent említett kettőn kívül szerepel a munka és iskolai célú olvasási szituáció megkülönböztetése, de ezeket a tartalmi keret nem alkalmazza, lévén a munkahelyi olvasási szituáció még irreleváns, az iskolai szituációt pedig lefedi az olvasás diszciplináris dimenziója fejezet. (OECD, 2009; Csapó és Csépe, 2012)

³ Az opciók száma célszerű, ha a teszten belül azonos (hagyományosan négy), így az egyes feladatok empirikus nehézségét nem ez, hanem a szövegértéssel lényegileg összefüggő tényezők befolyásolják majd.

és a számítógépes perifériák használatában mutatkozó különbségek még nagyon erős torzító hatással lennének a nyílt végű kérdések nehézségére.

	1–2. osztály	3–4. osztály	5–6. osztály
Feleletválasztós feladatok	80%	50%	50%
Többválaszos feladatok	20%	20%	10%
Rövid válaszos feladatok	-	20%	20%
Nyílt végű feladatok	-	10%	20%

A4. táblázat: Feladatok javasolt arányai itemformátum és korcsoport szerint

Gondolkodási művelet szempontjából három feladatcsoportot különböztetünk meg: (1) az *információkeresés és -hozzáférést*, (2) az *értelmezés, összefoglalás és integrációt*, valamint (3) az *értékelés és reflexiót*. Az első műveletfajta azokat a feladatokat foglalja magában, amelyek során az olvasónak a nyomtatott szövegben információkat és adatokat kell megtalálnia, illetve a digitális médiumban az adott információhoz hozzá is kell férnie, azaz navigációs eszközök használatával el is kell jutnia oda. Az információ-visszakeresés kategóriájába tartoznak azok a műveletek, amelyek során az olvasó azonosítja egy történet helyszínét, idejét és szereplőit, vagy olyan praktikus adatokat keres vissza, mint egy vonat indulási és érkezési ideje. A mérés kontextusában információ-visszakeresésnek sorolandók be azok a feladatok, ahol a tanulónak fel kell fedeznie a kérdés megfogalmazása és a szöveg közötti szövegszerű vagy jelentésbeli egyezést és ennek alapján eljutni a keresett új információhoz. Az információ-visszakeresés ugyan a legalapvetőbb szövegértési művelet, ez azonban nem jelenti azt, hogy az ilyen típusú feladatok feltétlenül könnyűek, a mérés során törekedni is kell arra, hogy mindegyik feladattípus megfelelő mértékben megjelenjen a képességskála egészén.

A következő művelettípus az *értelmezés és integráció*. Ennek során az olvasó már továbblép a szövegszerű egyezések keresésénél, és jelentést konstruál, meghatározza a szöveg főbb gondolatait, megérti azt, ami a szövegben nem explicite, hanem csak rejtetten vagy utalásszerűen van jelen, és felfedezi a szöveg mögött meghúzódó előfeltevéseket. Megérti a szöveg tartalmi elemei közötti olyan kapcsolatokat, mint az ok-okozat, a

rész-egész vagy a különbség-hasonlóság. A mérés kontextusában tipikusan ilyen feladat egy szövegrésznek megfelelő cím kiválasztása, egy illusztráció funkciójának megnevezése vagy események és műveletek időrendjének kikövetkeztetése. Az integráció és értelmezés gondolkodási művelete vezeti oda az olvasót, hogy képes legyen megalkotni egy szöveg jelentését – a szövegen belüli elemekből.

A gondolkodási műveletek harmadik kategóriája a reflexió és értékelés. A másik két feladattípussal szemben itt az olvasónak a szövegen kívüli előismereteire és tudására kell támaszkodnia; el kell távolodnia a szöveg általa megalkotott jelentésétől és össze kell vetnie azt eddigi tapasztalataival, ítéletet kell alkotnia a szöveg tartalmáról vagy egy adott formai vonásáról. A mérés kontextusában tipikusan ilyen feladatnak számít, ha az olvasónak szövegen kívüli információval kell alátámasztania vagy kétségbe vonnia az olvasottakat, meg kell ítélnie egy történet elemeinek erkölcsi vetületét vagy értékelnie kell a szöveg nyelvi regiszterét vagy stílusát.

A különféle gondolkodási műveletekhez tartozó feladatok korcsoportok szerinti arányait az *A5. táblázat* foglalja össze.

	1–2. osztály	3–4. osztály	5–6. osztály
Információ-visszakeresés és hozzáférés	60%	30%	30%
Integrálás, összefoglalás és értelmezés	30%	50%	40%
Értékelés és reflexió	10%	20%	30%

A5. táblázat: Feladatok javasolt arányai gondolkodási művelet és korcsoport szerint

3.4. A szövegértő olvasás fokozatai

A gondolkodási műveletek méréséhez és értelmezéséhez adnak tágabb szempontrendszert a megértés, vagyis a szövegértő olvasás fokozatai, azaz a *szó szerinti* (azonosító), *értelmező* (interpretáló), *bíráló* (kritikai) és *alkotó* (kreatív) olvasás. E fokozatok más-más terminológiával illetik s eltérő aspektus szerint taglalják a fentebb információ visszakeresés és hozzáférés, integrálás, összefoglalás és értelmezés, valamint értékelés és reflexió által lefedett gondolkodási műveletek tartalmát. Mindazonáltal fon-

tosnak tartjuk megismertetni ezt a szempontrendszert is, hogy a feladatok fejlesztésekor minél szélesebb ismeretekkel rendelkezzenek arról a komplex készségrendszerrel, amelyet szövegértésnek nevezünk.

A szó szerinti olvasás képezi e hierarchikus rendszer alapját. A szó szerinti olvasás – más néven a szövegben lévő információk megkeresése – a szövegben lévő ismeretek azonosítását jelenti. Ennek a szintnek az elérése okoz legkevesbé problémát, az viszont kétségtelen tény, hogy szükséges hozzá a megfelelő olvasási sebesség, jó munkamemória és figyelem. A szövegértő olvasást vizsgáló tesztek először efféle feladatokat adnak, a nyilvánvaló ismeretekre kérdeznak: 1. a fő gondolatra, 2. a szöveg szerkezetére, vagyis a részletekre, 3. a szereplőkre, a cselekményre, a helyszínre, az időre, egyéb körülményekre, adatokra. A módszer általában a szöveg részekre bontása, a részek lényegének a megállapítása (pl. *Ki? Mit csinált? Mi történt vele? Hol? Mikor? Hogyan? Mely eszközökkel? Miért?*)

A szó szerinti olvasásra épül az értelmező (interpretáló) olvasás, amely a szövegben lévő rejtett, kikövetkeztethető gondolatok feltárását jelenti, más néven: a szövegben lévő bennfoglalások (implikációk) felfedezését. A lényeg mindig valamiféle *hiány* felfedezése és pótlása, az agyban lévő sémában üres helyeket kell kitölteni. Az ezen művelleti szintet mérését célzó feladatokkal a szövegszerkezet egyéb érvelési technikáit is lehet vizsgálni, úgymint térbeli elrendezés, időrend, logikai rend: meghatározás, felosztás, részekre bontás, felsorolás; összehasonlítás: hasonlóságok, különbségek, fokozatok; viszonyok: előzmény-következmény viszonyok, ok-okozati viszonyok, ellentétek, ellentmondások.

Az értelmező olvasás elemi készségrendszere:

1. Az író szándékának kiderítése.
2. Olyan gondolatok, vélemények felfedezése, melyek nincsenek közvetlenül, szó szerint megfogalmazva a szövegben.
3. Olyan ok-okozati viszonyok kiderítése, melyek nincsenek közvetlenül megfogalmazva a szövegben.
4. A mondatban kifejezett szándéknak (beszédaktusnak) a kiderítése, az indirekt beszédaktusok megértése.
5. A névmások és a határozószók jelöltjének (referensének) a megállapítása, a deixis megértése.
6. A hiányzó szavak (ellipszis) kikövetkeztetése.
7. A költői nyelv megértése.

Amennyiben a diagnosztikus értékelés hiányosságokra utal, az 1-3. pontokban felsorolt készségek fejlesztése az 1-2., még inkább a 3-4. évfolyamokon; a 4-7. pontokban felsorolt készségek fejlesztése erőteljesebben valósulhat meg az 5-6. évfolyamokon.

A kritikai (bíráló) olvasás a szövegben lévő információ összevetése a valósággal, valamint vélemény alkotása az olvasottakról. Kritikai olvasás mérésakor fontos, hogy ne pusztán saját véleményünkre hagyatkozzunk, hanem próbáljuk megismerni az író szándékát. E művelet méréséhez a következő kérdéseket tehetjük fel egy ismeretterjesztő szöveghez: *Miért írta az író ezt a művet?, Ismeri-e jól a tárgyat?, Korszerű-e az anyaga?, Logikai vagy érzelmi a megközelítése?, Érthetően, világosan közli-e az ismereteket?, Követhető-e a tények elrendezése?, Érthető-e, világos-e a nyelvezete?, Funkcióban vannak-e az illusztrációk?*

Egy szépirodalmi alkotáshoz a következő kérdéseket tehetjük fel: *Megtörténhetett-e ez a történet a valóságban?, Hitelesek-e a szereplők?, Cselekedeteik megfelelők-e?, Valószerűk-e a párbeszéddek?, Érdekes-e a cselekmény, mi érdekes benne?, Hihető-e a befejezés?, Mért?, Miért nem?, Jól van-e a cím megválasztva?, Jó-e a mű az írói mesterség (a stílus) szempontjából?*

Az alkotó (kreatív) olvasás az olvasottak továbbgondolását, kiegészítését jelenti. Igényességében hasonlít az értelmező és a kritikai olvasáshoz, a különbség a képzelet fokozottabb használatában van; de idetartozik a szöveghez kapcsolódó vita is, valamint a fantáziarajzok, illusztrációk készítése is. Kreatív olvasásnak tekinthető az olvasmányra adott reakció vagy válasz, hiszen egy szöveg jelentése sosem végleges, az olvasó hozzáadja a maga elképzeléseit, s így alakul ki egy jelentés, ami olvasónként más és más lehet (*reader response*). Természetesen ezek a vélemények igen változatosak lehetnek, igen nehéz tesztelni őket.

Amennyiben összevetjük jelen tartalmi keret alapjául szolgáló nagymintás mérések által használt gondolkodási műveleti kategóriákat, azaz az információ visszakeresést, az értelmezést és integrálást és az értékelést és reflexiót, a szövegértő olvasás fokozataiként ismert olvasási műveletekkel, jól látható, hogy a szó szerinti olvasás az információ visszakereséssel, az értelmező olvasás az értelmezés-integrálással, míg a kritikai és alkotó olvasás az értékelés-reflexióval feleltethető meg. További közös pont, hogy mindkét rendszer szerint egy adott szöveg megértése, feldolgozásának mélysége különböző szinteken történhet.

A szöveggel végzendő gondolkodási műveletek alapján többféle feladat-típust is megkülönböztethetünk, melyek nehézségi foka egyre komplexebb az információ visszakereséstől a reflexióig, minthogy egyre bonyolultabb műveletvégzést igényelnek.

3.5. Feladatok fejlesztése az olvasás alkalmazási dimenziójának vizsgálatára – mi befolyásolhatja egy kérdés nehézségét?

A feladatok fejlesztése során érdemes a tartalmi keretben eddig leírt változók manipulálására támaszkodni. A szövegértés-feladatsorok nagy része arra a két előfeltevésre épül, hogy ugyanaz a feladat feleletválasztós formában megfogalmazva könnyebb, mint nyílt végűként, illetve, hogy az ugyanazokra a szöveghelyekre vonatkozó információ-visszakereső, értelmező és reflektáló kérdések nehézsége ebben a sorrendben emelkedik. Emellett azonban egyfelől érdemes a különféle gondolkodási műveletek nehézségét befolyásoló egyéb tényezőket is manipulálni, másfelől pedig számon tartani a szövegértéshez szükséges navigációs eszközök használatának képességét is.

Az információ-visszakeresést megkívánó feladatok nehézsége köthető ahhoz, hogy a kérdés megválaszolásához mennyi információ megtalálására van szükség; hogy a keresett információ egy vagy több mondatban helyezkedik el; hogy a keresendő információ hány feltételnek kell, hogy megfeleljen; hogy a keresett információ mennyire feltűnő: címben, alcímben, a szövegtestben, lábjegyzetben vagy szövegdobozban helyezkedik el; mindezeket pedig befolyásolja az, hogy milyen hosszú és mennyire bonyolult a szöveg.

Az értelmezést és integrációt elváró kérdések nehézségét befolyásolja, hogy a feladat az értelmezés mely szintjét kívánja meg: a hasonlóság felfedezése rendszerint egyszerűbb, mint ok-okozati vagy alá-fölérendeltségi viszonyok kikövetkeztetése; valamint az, hogy az integrálandó szövegelemek milyen távolságban helyezkednek el egymástól.

Az értékelés és reflexió kategóriába tartozó kérdések nehézsége erősen függ attól, hogy az olvasónak mennyi és milyen természetű szövegen kívüli tudást kell mozgósítania a reflektálás vagy ítéletalkotás érdekében: minél

absztraktabb, illetve az olvasó mindennapi tapasztalataitól távolibb a szükséges tudás, a feladat annál nehezebb lesz.

Az összes gondolkodási művelettel kapcsolatban fontos változó, hogy mennyi és mennyire feltűnő versenyképes információt tartalmaz a szöveg, illetve milyen a szöveg és a kérdés nyelvi regisztere.

Lévén, hogy az e tartalmi keret alapján fejlesztett feladatok digitalizált mérőeszközhöz készülnek, mindenképpen tekintetbe kell venni egy másik tényezőcsoportot is. A feladatok nehézségét ugyanis nemcsak a szöveg feldolgozását befolyásoló fenti változók határozzák meg, hanem az is, hogy a végrehajtásukhoz milyen navigációs eszközöket milyen mértékben kell használni. Amennyiben a mérés külön képességskálát kíván alkalmazni a nyomtatott médiumban való olvasást modellező digitalizált szövegértési feladatsorok és a digitális szövegértés-feladatsorok esetében, úgy azt javasoljuk, hogy a szövegértés e két aspektusát a navigációs eszközök használatának mértéke alapján kerüljenek elkülönítésre. Nyomtatott médiumban való szövegértést modellező feladatokat kaphatunk, ha (1) minimálisra csökkentjük egy feladatsorban a navigációs eszközök használatát, (2) csak az olyan, egy szövegen belüli előrehaladást elősegítő navigációs eszközöket alkalmazzuk, mint a görgetősáv vagy az új lap nyitása. Ezzel szemben a digitális olvasói tapasztalatok teljességét megjelenítő feladatsorokat fejleszthetünk, ha a navigációs eszközök teljes készletét manipuláljuk, azaz (3) hiperlinkeket és egyéb jelentésalapú eszközöket is alkalmazunk.

A fentieket összegezve és helyenként kiegészítve elmondható, hogy a szövegértés sikerességét az alábbi tényezők befolyásolják:

- a) a megfelelő olvasástechnika,
- b) a világról való háttérismeretek,
- c) a szöveg nehézségi foka (szóhasználat, terjedelem),
- d) a szövegtípusok ismerete (formai, tartalmi viszonyok; elbeszélő, magyarázó, dokumentum),
- e) a kontextuselemzés:
 - a címzettek felismerése,
 - a kommunikációs cél mérlegelése,
 - a kódváltás problémája,
- f) a szövegértés mikrokészségei (a háttértudás mozgósításának képessége, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének képessége, az ismeretlen jelentésű szavak „megfejtésének” képessége, a kitalálás mint problémamegoldó képesség),

- g) az információfeldolgozás menete:
 - az információ érzékelése, felvétele,
 - az információ tárolása,
 - az információval való műveletek végzése,
 - az információ visszakeresése,
 - az információ továbbítása,
- h) a szövegértési műveletek végzésének képessége:
 - információ visszakeresése,
 - összefüggések, kapcsolatok felismerése különböző típusú kommunikátumokban,
 - lehetséges szövegértelmezések,
 - szövegek összehasonlítása,
- i) szociális tényezők (a környezet, információforrások minősége, mennyisége),
- j) a tesztet közvetítő médium.

A felsorolt ismérvek mindegyike befolyásolja a szövegértés minőségét, ill. az információfeldolgozás szintjét. Ha a folyamat bármelyik komponense hiányzik, vagy ha nem megfelelően működik, akkor a szövegértés és az információfeldolgozás sikertelen, vagy nem elég hatékony.

3.6. A diagnosztikus értékelés alkalmazási dimenziójának mintafeladatai

A következőkben 1–6. évfolyamos tanulók online szövegértését mérő példafeladatokat mutatunk be. Példafeladatainkban különböző formátumú és típusú szövegeket és azokhoz kapcsolódó szövegértési komponenseket, avagy gondolkodási műveleteket mutatunk be, minden életkori szakasz végén bemutatunk néhány példát a digitális szövegek megértésére vonatkoztatva is. Vegyesen fordulnak elő zárt és nyílt végű feladatok, néhány esetben utalunk a megoldási lehetőségekre és azok pontozási problémáira is. A szövegek alatt olvasható feladatok gondolkodási műveletenkénti besorolása jól tükrözi a szövegértéshez szükséges mechanizmusok egyre növekvő összetettségét, komplexitását. Egy olvasási fokozathoz több kérdést is feltettünk, mert a könyv e fejezetének célja, hogy minél többféle

szöveggel és minél sokszínűbb kérdésrepertoárral gondolatébresztőként szolgáljon az online mérőeszközök fejlesztéséhez. A feladatírásakor figyelembe kell vennünk a gyermekkori sajátosságokat és a szöveg által kínált lehetőségeket is.

Amennyiben a tesztelési platform megkívánja, a nyílt végű itemeket zárttá tehetjük. Ekkor az utasítást is az online környezethez kell igazítani. A papíralapú tesztekkel szemben az online olvasási képesség mérésekor – a teljesség igénye nélkül – a következő itemtípusokkal használhatjuk ki, gazdagíthatjuk a számítógépes környezet adta lehetőségeket: rádiógomb (radio button), legördülő menü (drop down), jelölőnégyzet (checkbox), kép kiválasztása/ kép egy pontjára való kattintás (click area), fogd és vidd (drag and drop), itembuborék és szövegben kijelölés (highlighting, underlining). Ezen interfészek feleletválasztós itemeknél történő használatakor ügyelnünk kell az utasítások megfogalmazására (pl. rádiógomb: *Kattints a helyes válaszra!*, legördülő menü: *Válaszd ki...!* / *Válaszd ki a helyes választ a legördülő menü(k)ből!* / *Válassz a legördülő menüből!*, jelölőnégyzet: *Kattintással válaszolj!* / *Kattints!*, fogd és vidd: *Húzd a megfelelő helyre!*

3.7. Az olvasás alkalmazási dimenziójának online mérése az 1–2. évfolyamon

Ezen életkori szakasz kulcsfontosságú a szövegértési képesség elemeinek fejlődésében. Az 1–2. évfolyamon az értő olvasás szempontjából kiemelkedő jelentőségű a betűismeret, a dekódolás, a fonémákkal és szótagokkal történő manipuláció. Ezen kognitív komponensek számítógépes környezetben történő mérésére alkalmas feladatokat a pszichológiai dimenzió taglalja. A háttér kognitív képességek fejlődésével párhuzamosan fejlődik az értő olvasás, melynek online környezetben történő méréséhez adunk támpontokat és példákat.

Második évfolyam végére optimális esetben a tanulók már rendelkeznek olyan szinten fejlett olvasástechnikával, hogy egyszerűbb szövegek megértése elérhetővé váljék számukra. Ebben az időszakban még sok energiát költ le a dekódolás, ezért a szövegek és az azokban előforduló mondatok terjedelme korlátozott kell, hogy legyen. Ebben az életkorban a néhány soros szövegek olvasása a jellemző, ennek megfelelően a diagnosztikus mérőeszközökbe is ilyen szövegek kerülnek. A szövegek könnyen olvashatók legyenek, a szavak többsége ismerős kell, hogy legyen a tanulók számára, a leggyakrabban használatos szavakból épüljön fel. A szövegek között megjelenhetnek a folyamatos, kevert és nem-folyamatos formátumú szövegek is, azonban a dokumentum jellegű szövegek kapcsán figyelembe kell vennünk azt, hogy ezen korosztály tantervi elvárásaiban még nem szerepel pl. grafikon- és folyamatábra-olvasás.

Az 1–2. évfolyamon célszerűbb, ha az egyszerűbb információ-visszakeresést kívánó feladatok vannak túlsúlyban. Bár az olvasástechnika fejlődésével és begyakorlásával párhuzamosan fejlődik a szövegek értésének képessége, ezen a szinten még feltehetően a szavak kiolvasása erőfeszítést igényel a tanulók részéről, amely a szövegértést gátolhatja. Ezért az információ-visszakereső feladatok közül is az egyszerűbbeket, a szó szerinti visszakereséseket és kiemeléseket célszerű gyakrabban alkalmazni. Emellett helyet kaphatnak olyan értelmezést kívánó feladatok is, amelyek a szöveg mondanivalójára, fő gondolatának megértésére kérdeznek rá. Továbbá a tesztnek érdemes kisebb arányban tartalmaznia olyan itemeket, amelyek a szöveg tartalmára vagy formájára való reflexiót, értékelést kívánják meg a tanulótól.

A digitalizált olvasás-szövegértés-mérőeszközök fejlesztésekor ezen életkori szakaszban kiemelt figyelmet kell fordítani a validitásra. A mérés előtt érdemes meggyőződni arról, hogy a tanulók ismerik a feladatok megoldásához szükséges navigálási funkciókat, hogy a közvetítő eszköz hatását kiküszöbölhessük. A következőkben, a mintafeladatok előtt, ismertetjük a szövegformátum, olvasási cél és olvasási szituáció típusát, a feladatok után pedig néhány esetben ismertetjük a helyes választ, az itemformátumot és a gondolkodási műveletet is. Természetesen mindezek az információk a feladatok megoldása során nem látszanak.

A szöveghez tartozó feladatok közül az első kettő megoldása egyszerű információ-visszakeresést igényel (A1., 2., *feladat*), a harmadik esetében a teljes történet értelmezésére, az információk integrálására is szükség van (A3. *feladat*).

Személyes használatra szánt képi elemet tartalmazó kevert típusú szövegre lehet példa az alábbi meghívó, ahol a képi elem integráns része a szövegnek (A4. *feladat*).

A1. *feladat*

Szövegformátum: *folymatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

I.

Olvasd el a Cicaiskola című mesét és válaszolj a kérdésekre!

Marék Veronika: Cicaiskola

Tökmag cicaiskolát nyitott.
 – Rajzolj, Micu!
 De Micu, a szürke macska csak bámult Tökmagra.
 – Énekelj, Micu!
 De Micu hallgatott.
 – Tornázz, Micu! Ugorj!
 De Micu csak hasalt a földön.
 – Moss kezet, Micu, ebédelünk! Jó étvágyat, Micu! Egyél szépen késsel és villával!
 Micu nem bírta tovább a cicaiskolát, elfutott. Délután tejet ivott. Egy csöpp se ment mellé!
 Utána gondosan megmosakodott.
 Úgyesen felugrott a kerítés tetejére és vadászni indult.
 Fogott is egy egeret! Örömeben egész éjjel nyávogott a kertben.
 Tökmag törte a fejét.
 – Mindent tud, amit egy cicának tudnia kell.
 Csak azt nem értem, hova járt iskolába.

Vissza

Milyen színű Micu? Kattints a helyes válaszra!

Fehér.

Szürke.

Fekete.

Cirmos.

Tovább

Itemformátum: *feleletválasztós*, gondolkodási művelet: *információ-visszakeresés*.

2.

Olvasd el a Cicaiskola című mesét, és válaszolj a kérdésekre!

Marék Veronika: Cicaiskola

Tökmag cicaiskolát nyitott.

– Rajzolj, Micu!

De Micu, a szürke macska csak bámult Tökmagra.

– Énekelj, Micu! 🐱

De Micu hallgatott.

– Tornázz, Micu! Ugorj!

De Micu csak hasalt a földön.

– Moss kezet, Micu, ebédelőnk! Jó étvágyat, Micu! Egyél szépen késsel és villával!

Micu nem bírta tovább a cicaiskolát, elfutott. Délután tejet ivott. Egy csöpp se ment mellé! Utána gondosan megmosakodott.

Ügyesen felugrott a kerítés tetejére és vadászni indult.

Fogott is egy egeret! Örömeiben egész éjjel nyávogott a kertben.

Tökmag törte a fejét.

– Mindent tud, amit egy cicának tudnia kell. Csak azt nem értem, hova járt iskolába.

[Vissza](#)

Az egyik mondat mellett egy jelet találsz. Melyik kép illik ehhez a mondathoz?

Kattints a megfelelő képre!






[Tovább](#)

Itemformátum: *feleletválasztós*, gondolkodási művelet: *értelmezés és integráció*.

3.

Olvasd el a Cicaiskola című mesét, és válaszolj a kérdésekre!

Marék Veronika: Cicaiskola

Tökmag cicaiskolát nyitott.

– Rajzolj, Micu!

De Micu, a szürke macska csak bámult Tökmagra.

– Énekelj, Micu!

De Micu hallgatott.

– Tornázz, Micu! Ugorj!

De Micu csak hasalt a földön.

– Moss kezet, Micu, ebédelőnk! Jó étvágyat, Micu! Egyél szépen késsel és villával!

Micu nem bírta tovább a cicaiskolát, elfutott. Délután tejet ivott. Egy csöpp se ment mellé! Utána gondosan megmosakodott.

Ügyesen felugrott a kerítés tetejére és vadászni indult.

Fogott is egy egeret! Örömeiben egész éjjel nyávogott a kertben.

Tökmag törte a fejét.

– Mindent tud, amit egy cicának tudnia kell. Csak azt nem értem, hova járt iskolába.

[Vissza](#)

Mit tudtál meg ebből a meséből Micuról és Tökmagról? Kattints a helyes válaszra!

- ☐ Micu mindig szót fogad a gazdájának, Tökmagnak.
- ☐ Micu ugyanabba az iskolába jár, mint Tökmag.
- ☐ Micu ugyanolyan jól tanul, mint Tökmag.
- ☐ Micu már mindent megtanult, Tökmag pedig nem.

[Tovább](#)

Itemformátum: *feleletválasztós*, gondolkodási művelet: *értelmezés és integráció*.

4.

Olvasd el a Cicaiskola című mesét, és válaszolj a kérdésekre!

Marék Veronika: Cicaiskola

Tökmag cicaiskolát nyitott.

– Rajzolj, Micu!

De Micu, a szürke macska csak bámult Tökmagra.

– Énekelj, Micu!

De Micu hallgatott.

– Tornázz, Micu! Ugorj!

De Micu csak hasalt a földön.

– Moss kezét, Micu, ebédelőnk! Jó étvágyat, Micu! Egyél szépen késsel és villával!

Micu nem bírta tovább a cicaiskolát, elfutott. Délután tejet ivott. Egy csöpp se ment mellé! Utána gondosan megmosakodott.

Ügyesen felugrott a kerítés tetejére és vadászni indult.

Fogott is egy egeret! Örömeiben egész éjjel nyávogott a kertben.

Tökmag törte a fejét.

– Mindent tud, amit egy cicának tudnia kell. Csak az nem értem, hova járt iskolába.

Mit akar megértetni veled ez a mese? Kattints a helyes válaszra!

- ☐ Azt, hogy a macskák nehezen tanulnak.
- ☐ Azt, hogy a gyerekek szeretik a cicákat.
- ☐ Azt, hogy késsel, villával kell enni.
- ☐ Azt, hogy a gyerekeknek iskolába kell járniuk.

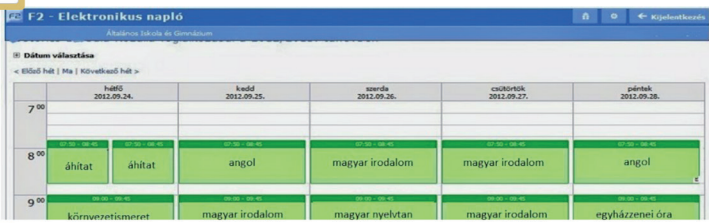
Vissza
Tovább

Itemformátum: *feleletválasztós, gondolkodási művelet: értékelés és reflexió.*

A2. feladat

Szövegfórmátum: *nem-folyamatos*, olvasási cél: *információközlő*, olvasási szituáció: *nyilvános*. A feladathoz tartozó teljes szöveget az 3. melléklet tartalmazza.

Itt láthatod Bori órarendjét. Nézd meg, és válaszolj a hozzá tartozó kérdésekre!



Kattints a helyes válaszra!

Mikor csöngetnek be az első órára?

7.00-kor.
7.50-kor.
8.00-kor.
8.45-kor.

Melyik Bori leghosszabb napja?

Kedd.
Szerda.
Csütörtök.
Péntek.

Vissza
Tovább


Itemformátum: *feleletválasztós, gondolkodási művelet: a) információ-visszakeresés, b) értelmezés és integráció.*

A3. feladat

Szövegformátum: *folymatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

A róka meg a rák



Azt mondta a róka ráknak: - Hallod-e, rák, fussunk versenyt! - Jól van róka, én nem bánom! Eliramodott a róka, a rák meg utána: ollójával belecsimpaszkodott a róka farkába. Célba ért a róka, visszafordult, hátranézett, megcsóválta a farkát. A rák akkorra már eleresztette, talpra állt, és így szólt: - Már régóta várlak. Ugyan hol maradtál?

 Válaszolj a kérdésekre! Írd a választ a keretbe!

Kik a mese szereplői?

Hogyan jutott el a célig a rák?


Miért mondta a rák, hogy már régóta várja a rókát?


 Vissza  Tovább

A4. feladat

Szövegformátum: *kevert*, olvasási cél: *információközlő*, olvasási szituáció: *személyes*.

A feladathoz tartozó teljes szöveget a 4. melléklet tartalmazza.




 Válaszolj a kérdésekre! Írd a választ a keretbe!

Kit kapta a meghívót?

Hány órakor kezdődik a születési buli?

Hány éves lesz a születésnapos?

 Vissza  Tovább

3.7.1. A szövegértés fokozatainak mérése az 1–2. évfolyamon

Az alábbi példafeladatok 1–2. évfolyamos tanulók szövegértési fokozatainak mérését célozzák az elméleti fejezetben kifejtett hierarchikus szempontrendszer szerint. A feladatoknál az olvasási fokozatok beazonosítását megkönnyítendő a következő rövidítéseket használjuk: A = adatoló (szó szerinti olvasás), NY = nyomozó (értelmező olvasás), B = bíráló (kritikai olvasás), K = kreatív olvasás.


A5. feladat

Szövegformátum: *flyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

Olvasási fokozat az alfeladatoknál: A.

1.

A bernáthegeyi kutya



Hatalmas termetű kutya. Arról híres, hogy a hóból menti ki az embereket. A Svájcban lévő Szent Bernát-hegyi kolostor szerzetesei tenyésztették ki. Hosszú, fehér, selymes szőrért barnás-vöröses foltok tarkítják. Svájc hófödte hegycsúcsai között gyakori a lavina- és hóomlás. Ilyenkor fáradhatatlanul járják a vidéket a kutyák, és kaparják, mentik ki a hó alól a bajba került embereket. A kutyák nyakában egy kis konyakos hordócska lóg, s a félig összefagyott emberek ebből kortyolva melegednek fel addig, amíg a mentőosztag megérkezik.

◀

Melyik országban él a bernáthegeyi kutya? Kattints a szövegben az ország nevére!

◉ Vissza
Tovább ◉

2.

◀

Milyen a bernáthegeyi kutya? Kattints azokra a jellemzőkre, melyek illenek rá!

◉ Alacsony és tömzsi.

◉ Hosszú szőrű.

◉ Fehér, barna foltos.

◉ Könnyen kifárad.

◉ Szőre durva, drótszerű.

◉ Vissza
Tovább ◉

Az értelmező olvasás szintjén rá lehet kérdezni a rejtett ok-okozati összefüggésekre. Nagyon fontos az időrendben való elbeszélés felismerése és gyakorlása. Az alábbi versben egy kissé felborította a költő az időrendet, helyreállítására kérdez rá a feladat (A6. feladat).

3.



Mi lóg a bernáthegegyi kutya nyakában? Kattints a megfelelő képre!





Miért van erre szükség? Írd a választ a keretbe!

Vissza

Tovább

A6. feladat

Szövegformátum: *flyamos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

Családi asztalunk

Épp asztalhoz ül a család,
hívják, széket tolnak alá,
mert még kicsi vagy, csak gyermek,
ahogy nősz, majd ránevelnek,
hogy az asztalterítésnél
segíts, ne csak az evésnél,
egy szép napon pedig képes
leszel rendezni a széket,
aztán behozni a tálat -
s rendre nagyfiúvá válnak,
sorra nagykislánnyá lesznek,
akik ma még ölbén esznek.

Lászlóffy Aladár

Válaszolj a kérdésekre!
Írd a választ a kérdés utáni keretbe!

Miről szól a vers?

Hogyan eszik az egészen kis gyerek?

Hogyan ültetik asztalhoz, amikor már tud egyedül enni?

Vissza

Tovább

Olvasási fokozat: A (Miről szól a vers?), Ny (Hogyan eszik az egészen kis gyerek? Hogyan ültetik asztalhoz, amikor már tud egyedül enni?).


A7. feladat

Szövegformátum: *flyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

A feladathoz tartozó teljes szöveget a 5. melléklet tartalmazza.

1.

Szörnyeteg Lajos, jaj de álmos



— Mi ez a nagy ramazúri? — kérdezte.

— Képzeld, Mikkamakka — újságolta Vacskamati —, Szörnyeteg Lajost gyötri az álmoság. Már mindenfélét kitaláltunk álmoság ellen. Bukfencezett, forróhidegben fürdött, majdnem kutyabengét evett, koplalt, fát vágott, most meg majd mondókát mond...

— Dehogy mond, dehogy — mosolygott Mikkamakka.

— De micsináljak — siránkozott Szörnyeteg Lajos —, amikor úgy szenvedek az álmoságtól?!

— Hát aludj — mondta Mikkamakka —, fekjüdj le és aludj!

Válaszolj a kérdésekre! Írd válaszodat a kérdés utáni keretbe!


Kik a szereplői a meserészletnek?

Mi Szörnyeteg Lajos problémája? Kattints a helyes válaszra!

☐ Vissza
☐ Éhes.
☐ Fázik.
☐ Álmos.

Olvasási fokozatok: A (Kik a szereplői a meserészletnek? Mi Szörnyeteg Lajos problémája?).

2.



— De micsináljak - siránkozott Szörnyeteg Lajos —, amikor úgy szenvedek az álmoságtól?!

— Hát aludj — mondta Mikkamakka —, fekjüdj le és aludj!

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Melyik megoldás a legjobb Szörnyeteg Lajos problémájára?

Hogyan viselkednek Szörnyeteg Lajos társai, miután elaludt?

Hogyan jellemeznéd őket?

Olvasási fokozat: Ny (Melyik megoldás a legjobb? Hogyan viselkednek Szörnyeteg Lajos társai, miután elaludt? Hogyan jellemeznéd őket?).


A kritikai olvasáshoz tartozik a mese és a valóság szétválasztása is. Ez ebben az életkorban nem szokott probléma lenni, bár vannak olyan gyerekek, akik sok fantáziafilmet néznek, s összekeveredhet fejükben a mese és a valóság. Az is lényeges, hogy vannak olyan mesetípusok, amelyekben az állatszereplők emberi tulajdonságokat jelenítenek meg.

A8. feladat

Szövegformátum: *flyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

I.

Róka koma és a kácsák




Egyszer a róka séta közben a tópartra ért. A tóban kácsák úszkáltak. Amint meglátta a róka a kácsákat, mindjárt kácsapecsenyére fájt a foga. Gondolkozott, hogy foghatja meg csak egyet is. Tudta, hogy a kácsák nagyon kíváncsiak, bekiáltott nekik:

- Gyertek csak közelebb, majd szép mesét mondok!
- Halljuk mi innen is – felelték a kácsák –, csak mondd!
- De messze vagytok ám, nem tudok akkorát kiáltani. Jöjjön ki közületek egy, annak majd a fülébe súgom, az azután elmondja a többinek. De okos jöjjön ám ki, mert a számár elfelejti!

A kácsák mind kijöttek a partra, mert mind okosabbnak tartotta magát. A róka azután, amelyik a legközelebb volt hozzá, megfogta, a többi pedig szétrebbent.

(népmese)

**Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!**

Hogyan csalta ki a róka a partra a kácsákat?

Melyik kácsát fogta meg a róka?

Milyenek voltak a kácsák?

Vissza Tovább

Olvasási fokozat: A (Hogyan csalta ki a partra a kácsákat? Melyiket fogta meg a róka?),
Ny (Milyenek voltak a kácsák?).

2.

Róka koma és a kacsák



Egyszer a róka séta közben a tópartra ért. A tóban kacsák úszkáltak. Amint meglátta a róka a kacsákat, mindjárt kacsapecsenyére fájt a foga. Gondolkozott, hogy foghatna meg csak egyet is. Tudta, hogy a kacsák nagyon kíváncsiak, bekiáltott nekik:

– Gyertek csak közelebb, majd szép mesét mondok!

– Halljuk mi innen is – felelték a kacsák –, csak mondd!

– De messze vagytok ám, nem tudok akkorát kiáltani. Jöjjen ki közületek egy, annak majd a fülébe súgom, az azután elmondja a többinek. De okos jöjjen ám ki, mert a számár elfelejti!

A kacsák mind kijöttek a partra, mert mind okosabbnak tartotta magát. A róka azután, amelyik a legközelebb volt hozzá, megfogta, a többi pedig szétrebbent.

(népmese)

Válaszolj a kérdésekre! Kattints a helyes válaszra!

Tudnak beszélni a mesében a kacsák?

☐ Igen.
☐ Nem.

Tud beszélni a mesében a róka?

☐ Igen.
☐ Nem.

Hogyan lehetséges ez? A választ írd a keretbe!


VisszaTovább

Olvasási fokozat: B

(Tudnak beszélni a mesében kacsák? Tud beszélni a mesében a róka? Hogyan lehetséges ez?).

3.

Róka koma és a kacsák



Egyszer a róka séta közben a tópartra ért. A tóban kacsák úszkáltak. Amint meglátta a róka a kacsákat, mindjárt kacsapecsenyére fájt a foga. Gondolkozott, hogy foghatna meg csak egyet is. Tudta, hogy a kacsák nagyon kíváncsiak, bekiáltott nekik:

– Gyertek csak közelebb, majd szép mesét mondok!

– Halljuk mi innen is – felelték a kacsák –, csak mondd!

– De messze vagytok ám, nem tudok akkorát kiáltani. Jöjjen ki közületek egy, annak majd a fülébe súgom, az azután elmondja a többinek. De okos jöjjen ám ki, mert a számár elfelejti!

Hova menekülhettek a kacsák? A választ írd a keretbe!

VisszaTovább

Olvasási fokozat: K (Hova menekülhettek a kacsák?).

A9. feladat

Szövegformátum: *folyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

A feladathoz tartozó teljes szöveget a 6. melléklet tartalmazza.

1.

Felfedezések a kertben

Számomra a kert sok érdekességet nyújtott. Varázsos világ volt, melyben soha nem látott teremtmények nyüzsgöttek.

A rózsák vastag, selymes szirmai között csöpp, rákforma pókok laktak. Ha megzavartam őket, oldalvást menekültek. Kicsi, átlátszó testük felvette az otthon nyújtó virág színét: pirosak lettek, csontszínűek, borvörösök vagy vajsárgák.

Felfedeztem, hogy a kis rákpókok éppoly ügyesen képesek megváltoztatni a színüket, mint a kaméleon. Leszedtem egy pókot egy borvörös rózsáról, és áttettem egy fehér rózsra mélyébe. Ha ott maradt, láhattam, amint a színe fokozatosan fakul. Egy-két nap múlva már megbújt a fehér szirmok között, mint egy fehér gyöngyszem.



◀

Melyik állatot **nem** figyelte meg a kertben a kisfiú? kattints a képére!



◀

Mi a **megfigyelt** állatok közös neve? A választ írd a keretbe!

Vissza

Tovább

Olvasási fokozat: *A* (Melyik állatot nem figyelte meg a kertben kisfiú? Mi a megfigyelt állatok közös neve?).

2.

a színüket, mint a kaméleon. Leszedtem egy pókot egy borvörös rózsáról, és áttettem egy fehér rózsra mélyébe. Ha ott maradt, láhattam, amint a színe fokozatosan fakul. Egy-két nap múlva már megbújt a fehér szirmok között, mint egy fehér gyöngyszem.

◀

Milyen az író hozzáállása? Kattints a válaszra!

◊ Inkább tudományos.

◊ Inkább irodalmi.

◊ Mindkettő.

◀

Hogyan árulja el érzelmeit? A választ írd a keretbe!

Vissza

Tovább

Olvasási fokozat: *B* (Milyen az író hozzáállása? Hogyan árulja el érzelmeit?)

3.

rózsza mélyébe. Ha ott maradt, láthattam, amint a színe fokozatosan fakul. Egy-két nap múlva már megbújt a fehér szirmok között, mint egy fehér gyöngyszem.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Milyen jelenséget figyelt meg a fiú a rózsákon?

Milyen állat a kaméleon?

Hogyan bújt meg a rákpók a fehér szirmok között?

[Vissza](#) [Tovább](#)


Olvasási fokozat: Ny (Milyen jelenséget figyelt meg a rózsákon? Milyen állat a kaméleon? Hogyan bújt meg a rákpók a fehér szirmok között?).

A10. feladat

Szövegformátum: *folyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

1.

Lelkes Miklós: A lyukas dió

 Dani, az egérgyerek egy lyukas diót talált a kertben. Időnként belenézett, és elképzelte, hogy a belsejében sajtdarab pompázik, az egerek vágyálma.

Máskor arról ábrándozott, hogy a dió belsejében egy varázslógér ülné mesebeli kincsesládáján, a láda telis-tele csudadolgokkal, és ha ő még kisebb lenne, és bemehetne hozzá a lyukon...

Dani mamája is rálelt a lyukas dióra. Már csak megszokásból is gyors fogaival kitágította a lyukat, betódult a dióba a világosság. Ekkor ért oda Dani, és ennek láttán sírni kezdett.

– Ne sírj, Dani! – vigasztalta a mamája. – Nincs miért! Ebben a dióban nem volt semmi.

– De volt, de volt... – szipogta Dani. – Benne voltak a vágyaim!

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Kik a mese szereplői?

Mi az egerek vágyálma?


Mit csinált az egérmama?

[Vissza](#) [Tovább](#)


Olvasási fokozat: A (Kik a mese szereplői? Mi az egerek vágyálma? Mit csinált az egérmama?).

2.

Lelkes Miklós: A lyukas dió


 Dani, az egérgyerek egy lyukas diót talált a kertben. Időnként belenézett, és elképzelte, hogy a belsejében sajtdarab pompázik, az egerek vágyálma.

Máskor arról ábrándozott, hogy a dió belsejében egy varázslógép ül mesebeli kincsesládáján, a láda telis-tele csudadolgokkal, és ha ő még kisebb lenne, és bemehetne hozzá a lyukon...

 Dani mamája is rálelt a lyukas dióra. Már csak megszokásból is gyors fogaival kitágította a lyukat, betódult a dióba a világosság. Ekkor ért oda Dani, és ennek láttán sírni kezdett.

– Ne sírj, Dani! – vigasztalta a mamája. – Nincs miért! Ebben a dióban nem volt semmi.

– De volt, de volt... – szipogta Dani. – Benne voltak a vágyaim!

 **Válaszolj a kérdésekre! A választ ird a kérdés utáni keretbe!**

Miért szerette Dani a lyukas diót?

Mi volt a vágya?

Milyen vágyai lehettek még?

Olvasási fokozat: NY (Miért szerette Dani a lyukas diót? Mi volt a vágya? Milyen vágyai lehettek még?).

3.7.2. Digitális szövegek, 1–2. osztály

Már az óvodások is könnyen tájékozódnak az olyan webes oldalakon, ahol ikonok segítségével tudnak navigálni. Ezeket az oldalakat általában hangok, látványos vizuális elemek egészítik ki, melyek a könnyebb eligazodást segítik. Az 1–2. osztályos tanulók esetében, akik már valamilyen szinten birtokában vannak az olvasásnak, az ikonok és szövegek között gyorsan ráakadnak a számukra szükséges mesékre, játékokra, dalokra vagy egyéb információkra. A kisgyermek számára fejlesztett oldalakra jellemző, hogy az olvasni már tudó és még nem tudó gyermek is könnyen tud tájékozódni, egyszerre van jelen a kép, a hang és a betű. Az olvasni nem tudó gyermekek rajzos menüsor segítségével tudnak navigálni, választani érdeklődésüknek megfelelően, hogy mesét akarnak olvasni, dalt hallgatni, játszani akarnak vagy akár feladatokat szeretnének megoldani. A gyermekek az oldalon tovább tudnak lépni, vagy éppen a főoldalhoz visszatérni tipikusan a felül található figurás menü-

sor segítségével. A menüket általában nemcsak a figurák alkotják, hanem alattuk megjelenik a menü neve is a vizuális információt kiegészítve.

1–2. évfolyamon az értő olvasás szempontjából kiemelkedő jelentőségű a betűismeret, a dekódolás, a fonémákkal és szótagokkal történő manipuláció. Ezek mérésére alkalmas feladatok számítógépre is átültethetők, illetve szép számmal találkozhatunk velük az internet világában. Az elektronikus médiumra kifejlesztett feladatok előnye az azonnali visszajelzés, az egyéni haladási ütem, a feladatok variabilitása, a gyors és egyszerű újrapróbálás lehetősége. Ezeknek a játékoknak, feladatoknak nagy előnye továbbá, hogy a tanulók otthon érzik magukat a digitális környezetben, így oldódik a feladatkénszér, a feszültség, továbbá motiváló ereje lehet a színes, esztétikusan szerkesztett feladatoknak.

A gyermekek számára kialakított oldalakon bőséggel találunk olyan játékokat is, amikhez hasonlóak tankönyvekben vagy munkafüzetekben is fellelhetők, pl. adott hangokból vagy szótagokból kell szavakat kirakni, hangzókat megkülönböztetni, szétválogatni. Ezekkel a weboldalakkal kapcsolatban adhatunk nekik feladatokat, erre mutat példát a következő feladat. A kérdéseket szóban és írásban egyaránt feltehetjük a kisdíákoknak.

111. feladat



Egy szép tavaszi napon Babóca a katicakislány, és Bogyó a csigafiú elindultak virágot szedni a rétre.

Hova kell kattintani ahhoz, hogy tovább olvasd a mesét? Kattints rá!

Mely mondat, vagy mondatok kapcsolhatók a képhez? Húzd a képre!

Bogyó és Babóca gyümölcsöt szed.
Süt a nap.
Hó borítja a téli tájat.

Vissza
Tovább

3.8. Az olvasás alkalmazás dimenziójának online mérése a 3–4. évfolyamon

Az olvasási készség fejlődésének a 3–4. évfolyamon elért magasabb szintje egyre több tanuló számára lehetővé teszi, hogy az olvasási folyamatban rendelkezésre álló szellemi erőforrások véges mennyiségéből egyre nagyobb arány szabaduljon fel tudatos stratégiai döntések és az élményszerző, értő olvasás számára. Továbbra is meghatározóak, és természetesen továbbfejlődnek az információ-visszakeresés és a következtetési gondolkodás szintjéhez tartozó szövegértési folyamatok.

3–4. évfolyamon a gyermekek többsége már magabiztosan használja az internetet, az IKT-eszközöket. Jellemzően ez a korosztály még nem elsősorban információk megkeresésére, tájékozódásra használja a digitális eszközöket, hanem játékra, szórakozásra. A digitális környezetbe helyezett feladatok jó motivátorai lehetnek a tanulásnak, így a fejlesztéskor érdemes a digitális eszközök motivációs szerepére építenünk. Ebben a korban kezd kiszélesedni az infokommunikációs eszközök használata a tanulók számára, hiszen a játék, szórakozás mellett megjelenik a chatelés, az egymással való kapcsolattartás igénye. Ezzel párhuzamosan olvasási stratégiákat sajátítanak el, bővül a szókincsük, fejlődik a mondatértésük, és egyre motiváltabbá válnak a digitális eszközök használatában, információk keresésében.

Folyamatos és nem-folyamatos szövegeket szintén alkalmazhatunk nagyobb számban, már ezen a két évfolyamon. A legtöbb esetben már egyre több energia szabadul fel az olvasástechnika fokozatos begyakorlásával, így az előbbiekhöz képest valamelyest hosszabb szövegeket is alkalmazhatunk. Továbbra is fontos kritérium, hogy a szövegek tartalmukat tekintve közel álljanak a tanulók mindennapi életéhez, és kevés elvont fogalmat tartalmazzanak. A folyamatos és kevert típusú szövegek mellett megjelenhetnek egyszerű táblázatok.

A12. feladat

Szövegformátum: *folyamatos*, olvasási cél: *információközlő*, olvasási szituáció: *személyes*.
A feladathoz tartozó teljes szöveget a 7. melléklet tartalmazza.

1.



Az állatvilág különcei



A makákók meleg fürdővel vészlik át a hideg telet

Nem könnyű az állatok számára a hideget átvészelni, még akkor sem, ha olyan vastag szőrbunda fedi testüket, mint a pirospofájú makákóét. A Japánban honos pirospofájú makákómajom a legészakibb területen élő majomfajta. Az országhoz tartozó Hoshu szigeten a makákók által lakott hegyoldalakot egész télen vastag hótakaró borítja. A majmok számára ez nemcsak a táplálékszerzést nehezíti meg, hanem a kicsinyek gondozását és felnevelését is. Egyetlen megoldás kínálkozik számukra a zord téli hidegben: a völgyben megbúvó meleg vízü forrás. A makákók tehát minden nap elindulnak a hóborította hegyoldalon, szorosan egymás nyomába lépve, hogy nemsokára belemerüljenek a föld mélvéből feltörő hőforrás vizébe. A makákók természetből főve íó úszók. Kutvaúszásban.



A makákók egyik különlegessége, hogy szeretnek vízben tartózkodni.
A szöveg szerint ez a majomfajta egy másik szempontból is kivételes.
Mi ez? Kattintással válaszolj!

☐

A makákóknak van a legvastagabb bundája.

☐

A makákók szeretnek a legjobban fürdeni.

☐

A makákók élnek a legészakabbra.

☐

A makákók gondozzák a legjobban a kölykeiket.


[Vissza](#)

[Tovább](#)

Itemformátum: *feleletválasztós*, gondolkodási művelet: *hozzáférés és visszakeresés*.

2.

egész télen vastag hótakaró borítja. A majmok számára ez nemcsak a táplálékszerzést nehezíti meg, hanem a kicsinyek gondozását és felnevelését is. Egyetlen megoldás kínálkozik számukra a zord téli hidegben: a völgyben megbúvó meleg vízü forrás. A makákók tehát minden nap elindulnak a hóborította hegyoldalon, szorosan egymás nyomába lépve, hogy nemsokára belemerüljenek a föld mélvéből feltörő hőforrás vizébe. A makákók természetből főve íó úszók. Kutvaúszásban.



Ennek a szövegnek két címe van. Mi a kapcsolat a két cím között?
Kattintással válaszolj!

☐

A második cím ellentéte az elsőnek.

☐

A második cím ugyanaz, mint az első.

☐

A második cím részletezi az első.

☐

A második cím megkérdőjelezi az első.

[Vissza](#)

[Tovább](#)

Itemformátum: *feleletválasztós*, gondolkodási művelet: *értelmezés és integráció*.

3.

Igaz vagy hamis az állítás? Kattintással válaszolj!

A makákók mindenevők.

☐ Igaz.
 ☐ Hamis.

A makákók szoktak a vízben aludni.

☐ Igaz.
 ☐ Hamis.

A makákók nem kommunikálnak.

☐ Igaz.
 ☐ Hamis.

A makákók éjszakai állatok.

☐ Igaz.
 ☐ Hamis.

☐ Vissza

☐ Tovább

Itemformátum: *feleletválasztós, többválaszos*, gondolkodási művelet: *hozzáférés és visszakeresés*.

A13. feladat

Szövegformátum: *nem-folyamatos*, olvasási cél: *információkölzö*, olvasási szituáció: *nyilvános*.

1.

Menü - Szeptember 10-15.

ÉTKEZÉS	HÉTFŐ	KEDD	SZERDA	CSÜTÖRTÖK	PÉNTEK
tízórai	körözött zsemle tea	bundás kenyér kakaó	lekváros kenyér tea	kakaós kalács tej vagy tea	felvágottas kenyér tea
ebéd	zöldbab leves hentesokány csigatészta savanyúság rozskenyér	gyümölcsleves bécsi szelet burgonyapüré cékla	gulyásleves tökfőzelék sertéspörkölt	palócleves rántott halfilé rizibizi	paradisomleves sajtos tészta
uzsonna	tepertőkrém alma	kifli joghurt	krémsajt rozsos zsemle paradisom	zöldfűszeres vajkrém rozskenyér	tejbegríz fahéjszóráttal

Válaszolj a kérdésekre! Válassz a legördülő listából!

Mit ehetünk uzsonnára pénteken?

Milyen leves lesz csütörtökön ebédre?

Hányszor kapunk teát tízórai a héten?

☐ Vissza

☐ Tovább

A legördülő listák választási lehetőségei: *Virslis kenyeret mustárral.; Margarinos kenyeret lekvárral.; Tejbegríz fahéjjal.; Sonkakrémes kenyeret uborkával.; Almáslepényt.* (Mit ehetünk uzsonnára pénteken?). *Gyümölcsleves.; Kapros tökleves.; Nyári zöldségleves.; Hamis gulyásleves.; Palócleves.* (Milyen leves lesz csütörtökön ebédre?). *Egyszer.; Kétszer.; Háromszor.; Négyyszer.; Ötször.* (Hányszor kapunk teát tízórai a héten?).

2.

Menü - Szeptember 10-15.

ÉTKEZÉS	HÉTFŐ	KEDD	SZERDA	CSÜTÖRTÖK	PÉNTEK
tízórai	körözött zsemle tea	bundás kenyér kakaó	lekváros kenyér tea	kakaós kalács tej vagy tea	felvágottas kenyér tea
ebéd	zöldbab leves hentesokány csigatészta savanyúság rozskenyér	gyümölcsleves bécsi szelet burgonyapüré cékla	gulyásleves tökfőzelék sertéspörkölt	palócleves rántott halfilé rizibizi	paradisomleves sajtos tészta
uzsonna	tepertőkrém alma	kifli joghurt	krémsajt rozsos zsemle paradicsom	zöldfűszeres vajkrém rozskenyér	tejbegríz fahéjszórattal



Ehetünk-e desszertet szeptember 10-én?
Kattints a helyes válaszra!

☐ Igen.
 ☐ Nem.



Szeretnél-e ebben az iskolában ebédelni?
Kattintással válaszolj!

☐ Igen.
 ☐ Nem.

Válaszod indoklását írd a keretbe!

☐ Vissza
☐ Tovább

A feladatok terén továbbra is az információ-visszakeresés dominál, de megjelenhetnek értelmezés-, illetve már értékelés-szintű szövegértési folyamatot igénylők is. A fenti példában az utolsó két item a tanulók személyes életéhez szorosan kötődő helyzetben kér reflexiót.

3.8.1. A szövegértés fokozatainak mérése a 3–4. évfolyamon

A szó szerinti olvasás tekintetében a feladat ugyanaz, mint az alsóbb évfolyamokon: a nyilvánvaló ismeretekre, adatokra kell rákérdezni. A különbség abban van, hogy a szövegek hosszabbak egyrészt, másrészt kevésbé kapcsolódnak a gyerekek közvetlen környezetéhez: ezeken az évfolyamokon sok a monda és a bonyolultabb, elvontabb mondanivalójú – például erkölcsi tanulságokat tartalmazó – történet.

A14. feladat

Szövegformátum: *flyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

A feladathoz tartozó teljes szöveget a 8. melléklet tartalmazza.

1.

Herkules



Herkuleset ismerhetitek a televízióban játszott filmsorozatból. Kétségkívül a világ legerősebb embere volt, ha élt egyáltalán. Számos kalandját emlegették, közöttük tizenkét csodás tettét. Még a földgolyót is tartotta egy ideig, szívésségből, Atlasz helyett.

Milyen volt ez a csodálatra méltó harcos?

Már csecsemőként is nagyon erős volt. Egyszer édesanyja lefektette őt ikertestvérével együtt egy bronzpajzsra aludni, s egyedül hagyta a gyerekeket éjszakára. A házba két hatalmas kígyó kúszott be, egyenest a gyerekszobába. Ikertestvére sikoltozni kezdett, mire apjuk és a háznép berohant a gyerekszobába. Herkules egyetlen hangot sem adott ki, büszkén mutatta fel két kezében a kígyókat: éppen akkor fojtotta meg őket. Majd elkezdett nevetni, föl-alá ugrált örömeiben, s apja lába elé dobta a dögöket. Hajnalban elhívták az öreg jóst, elmesélték neki a történeteket. A jós dicsőséges jövőt jósolt Herkulesnek.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Milyen hőstettet hajtott végre Herkules kisgyermekként?


Hány csodás tettet hajtott végre felnőttként?

Vissza

Tovább

Olvasási fokozat: *A* (Milyen hőstettet hajtott végre Herkules kisgyermekként? Hány csodás tettet hajtott végre felnőttként?).

2.



Milyen volt ez a csodálatra méltó harcos?

Már csecsemőként is nagyon erős volt. Egyszer édesanyja lefektette őt ikertestvérével együtt egy bronzpajzsra aludni, s egyedül hagyta a gyerekeket éjszakára. A házba két hatalmas kígyó kúszott be, egyenest a gyerekszobába. Ikertestvére sikoltozni kezdett, mire apjuk és a háznép berohant a gyerekszobába. Herkules egyetlen hangot sem adott ki, büszkén mutatta fel két kezében a kígyókat: éppen akkor fojtotta meg őket. Majd elkezdett nevetni.

Válaszolj a kérdésekre! Válassz a legördülő listából!

Mi a hős eredeti neve?

Válassz!

Nevének melyik változata lett közismert?

Válassz!

Vissza

Tovább

Olvasási fokozat: *A* (Mi a hős eredeti neve? Nevének melyik változata lett közismert?).

A legördülő listák választási lehetőségei: *Herkules; Héraklész; Hérakleitosz; Atlasz* (Mi a hős eredeti neve?). *görög; római; török; perzsa*. (Nevének melyik változata lett közismert?).

3.



ideig, szívességből, Atlasz helyett.

Milyen volt ez a csodálatra méltó harcos?

Már csecsemőként is nagyon erős volt. Egyszer édesanyja lefektette őt ikertestvérével együtt egy bronzpajzsra aludni, s egyedül hagyta a gyerekeket éjszakára. A házba két hatalmas kígyó kúszott be, egyenest a gyerekszobába. Ikertestvére sikoltozni kezdett, mire apjuk és a háznép berohant a gyerekszobába. Herkules egyetlen hangot sem adott ki, büszkén mutatta fel két kezében a kígyókat: éppen akkor fojtotta meg őket. Majd elkezdett nevetni, föl-alá ugrott örömeiben, s apja lába elé dobta a döögöket. Hajnalban elhívták az öreg jóst, elmesélték neki a történeteket. A jós dicsőséges jövőt jósolt Herkulesnek.


 A régi mondás szerint: Ép testben ép lélek. Hogyan érvényes ez a mondás Herkulesre? A választ ird a keretbe!



 Érvényes ez a mondás ma is? Kattints a válaszra!

Olvasási fokozat: NY (A régi mondás szerint: Ép testben ép lélek. Hogyan érvényes ez a mondás Herkulesre? Érvényes ez a mondás ma is?).

A15. feladat

Szövegformátum: *flyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.
A feladat teljes szövegét a 9. melléklet tartalmazza.

1.



Réges-régen

A távoli, ködbe vesző időkben élt egy különleges állatcsoport: a dinoszauruszok. Csaknem 150 millió éven át uralták a Földet.

A dinoszauruszok felfedezője Gideon Mantell angol orvos volt. Egyszer feleségével sétált, és néhány nagyméretű, köbe ágyazott fogat talált. Ez 1820-ban történt.

Mantell még sohasem látott ilyen fogakat azelőtt. Amikor a közelben néhány csontra is rábukkant. komolvan.



 Válaszolj a kérdésekre! A választ ird a kérdés utáni keretbe!

Ki a dinoszauruszok felfedezője?

Mikor találta meg a nagy fogakat?

Olvasási fokozat: A (Ki a dinoszauruszok felfedezője? Mikor találta meg a nagy fogakat?).

2.



volt. Egyszer feleségével sétált, és néhány nagyméretű, kőbe ágyazott fogat talált. Ez 1820-ban történt.

Mantell még sohasem látott ilyen fogakat azelőtt. Amikor a közelben néhány csont is rábukkant, komolyan nekifogott az ásatásnak. Hosszas vizsgálódás után az volt a véleménye, hogy a fogak és csontok egy őshüllő darabjai. Nemsokára két másik őshüllő maradványait is

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Mit jelent a „dinoszauruszvadászat”?

Miért van idézőjelbe téve?

Hogyan kezdődött a dinoszauruszvadászat?

Vissza

Tovább

Olvasási fokozat: Ny (Mit jelent a „dinoszauruszvadászat”? Miért van idézőjelbe téve? Hogyan kezdődött a dinoszauruszvadászat?).

Az értelmező olvasás feladatok a szó szerinti olvasás során tisztázott ismeretek után a nem nyilvánvaló, következtetéseket igénylő ismeretekre irányulnak. Ezen a fokozaton bonyolult készségrendszert kell működtetni.

Az értelmező olvasás elemi készségrendszere, 1–3. pont:

1. Az író szándékának kiderítése.
2. Olyan gondolatok, vélemények felfedezése, melyek nincsenek közvetlenül, szó szerint megfogalmazva a szövegben.
3. Olyan ok-okozati viszonyok kiderítése, melyek nincsenek közvetlenül megfogalmazva a szövegben.

Nézzük meg egyenként az 1–3. készséget!

1. Az író szándékának kiderítése alapvető, mert irányítja az olvasót, ennek megfelelően olvasunk. Az író szándéka sokféle lehet: ismertetés, ismeretközlés, áttekintés, elemzés, értékelés, tanítás, meggyőzés, gyönyörködtetés. Tulajdonképpen be kell kapcsolni a műfaji ismereteket. A *hozzaállás* milyensége fontos: egy ismeretközlő szövegből tanulunk, ismereteinket gyarapítjuk, ezzel a céllal olvassuk; egy szépirodalmi szöveggel

kapcsolatban mások az elvárásaink, elsősorban gyönyörködni akarunk benne, izgulni, együtt érezni a szereplőkkel. Egy lírai vershez nem lehet úgy közeledni, mint egy tudományos és/vagy ismeretterjesztő leíráshoz. Természetesen vannak átfedések, de az alapvető különbség létezik. Áprily Lajos *Őz* című lírai versének elemzését nem lehet úgy elkezdni, hogy előadást tartunk a kérődző patásokról, hasznukról és kárukról.

Egy meseregényből idézünk egy példát. A *Varázskalap a Múminvölgyben* (Tove Jansson a szerző) utolsó fejezete a következőképpen kezdődik (Kacifánt a varázsló neve):

„A Királyrubin parázsló szemként világított az éjjeli sötét Földön, s fényét még a Holdon is meglátta Kacifánt. Már teljesen feladta a reményt, hogy valaha is megleli, fáradtan és boldogtalanul pihent egy kráter szélén, nem messze tőle aludt fekete párduca.

Kacifánt rögvest tudta, mit is jelent az a piros, fénylő pont a földön. Ez csakis a világ legnagyobb rubinja, a Királyrubin lehet, melyet évszázadok óta keres már! Felpattant, és parázsló szemekkel meredt a Földre, felhúzta a kesztyűjét, és vállára erősítette köpenyét. A korábban összegyűjtött drágaköveket egyszerűen leszórta a Földre – most már csak egyetlenegy érdekelte, az, amelyet félórán belül a kezében fog tartani.”

A gyermekek ezen kezdet elolvasása után három kérdéscsoportot kaptak: *Tetszik-e a történet? Mennyire? – Vajon mi lesz a vége? Jó? Rossz? – Mi történhet ezután? Mit gondolsz?* Azt érzékelhették, hogy mesét olvasnak, a mesének pedig mindig jó vége van. Műfaji ismereteiket kellett mozgósítaniuk a második kérdéscsoport megválaszolásához: az író mesét szándékozott írni. A folytatásra való rákérdezés már kreatív olvasást igényelt, előfeltevések működtetését. (Egy nemzetközi vizsgálatból idéztem, a negyedikes gyerekek nagyon ötletes válaszokat alkottak. Ez egyben példa a folyamatolvasási technikára.)

2. Olyan gondolatokat, véleményeket kell felfedeznünk, amelyek nincsenek szó szerint benne a szövegben. Két dologról van itt szó: az implikációkról és a preszuppozíciókról. A szöveghez lazán kapcsolódó állításokat implikációknak (bennfoglalásoknak) nevezzük. Például a férj ezt mondja a feleségének: *Este Károly bácsi jön hozzánk vendégségbe.* A feleség erre ezt válaszolja: *Jó, akkor elzárom a konyakot.* Az ember két következtetést

vonhat le: Károly bácsi iszákos, vagy: Károly bácsi antialkoholista, és még az ital látványa is felbőszíti. A körülmények alaposabb ismerete szükséges ahhoz, hogy eldöntsük, melyik kiegészítés igaz. A szöveghez szorosabban tartozó rejtett állítások a preszuppozíciók (előfeltevések). Például Szabó Magda *Sziget-kék* című gyermekkönyve így kezdődik: *Ezen a napon még sokkal borzasztóbb volt minden.* Arra kell gondolnunk, hogy a megelőző napokon is borzasztó dolgok történtek.

Az implikációra példa az alábbi Kányádi-vers.

Ballada

Guggol a kúton a gyerek,
kezében kortyol a korsó.
Kék szárnyú pillangó libeg
a kút fölé. – Jaj, a korsó!

Koccan a korsó, csobban a
víz, – azon mereng a lepke:
a gyűrűző vízre szálljon-e
vagy a cserepekre.

KÁNYÁDI SÁNDOR

Ha a vers felolvasása után feltesszük a *Mi történt?* kérdést, rendszerint azt a választ kapjuk, hogy *eltört a korsó*. Ez a válasz tulajdonképpen érthető: a memória működését igazolja, tudniillik az utolsó szó marad meg az emberek fejében, hirtelenjében erre reagálnak. A tragikus esemény az, hogy a gyerek beleesett a kútba, meghalt. A vers egy szóval sem említi, hogy a gyerek meghal, a vers szavaiból lehet kikövetkeztetni: *Mitől csobban a víz?*, *Miért gyűrűzik a víz?*, *Miért csak a lepke mereng ott magában?*, *Hol a gyerek?* Az értelmezéshez azonban legalább két háttérismeret felidézése szükséges. Az egyik egyszerű tény: egy ásott kútról van szó, melyben magasan lehet a víz, hiszen merni lehet belőle, s nincsen lefedve (talán csordakút). A másik a *ballada* terminus ismerete; amikor meghalljuk, tragikus eseményre gondolunk (ez az általános, a prototipikus, természetesen, vannak víg balladák is). Jó példa a *Ballada* arra, hogy a rövid vers nagyon nehéz is lehet.

3. A *rejtett ok-okozati* viszonyokkal szembesülünk leggyakrabban. Az alábbi szöveg egy hatosztályos gimnáziumba való felvételi feladatlapról való. A szöveg kiválóan alkalmas a rejtett ok-okozati viszonyok feltárására.

Az őszi nap már teljes pompájában tündöklött az alföldi város fölött.
Parasztszekerek zörögtek sárga porfelhőkben. Vonat fütytyentett a

kishídon. A piacon zsákokban árulták a piros rózsapaprikát meg a száraz babot.

Bosszúsan tipegett anyja mellett. Merevnek, nevetségesnek, főképp leányosnak érezte magát ebben a „legjobb” ruhájában, melyről tudta, hogy a legrosszabb, hogy olcsó és ócska. Szerette volna letépni, földre tiporni. De tudta, hogy apja szegény gimnáziumi tanár, s nekik nemigen futja különbre. azzal vett magának elégtételt, hogy egész úton nem szólt egy szót sem.

Nagyon hamar a Vörös Ökörhöz értek.

A Vörös Ökör az *elemi iskola* (alsó fokú iskola) volt. A népművelésnek ez az egyetemes palotája onnan kapta merőben sajátos nevét, hogy valamikor a helyén egy dűledező, ütött-kopott kocsmá állott, melynek cégérjére egy vörös ökör volt pingálva. A viskó már egy emberöltő óta leégett. De ennek a borissza városnak *korhelyei* (mulatozó, iszákos ember) még mindig szívesen emlékeztek vissza az itteni duhaj éjszakákra, s ezért kegyeletesen az iskolára is átruházták a kocsmá nevét, mely ekképpen apáról fiúra szállt.

Amikor anyjával az iskola homályos előcsarnokába ért, elhalványodott. Rájött a „nehéz légzés”. Szokása szerint egy oszlophoz dőlt, s teljes erejével magához szorította. Anyja lehajolt hozzá, megkérdezte, hogy mi baja. Nem felelt neki. Csak a kezét szorongatta egyre erősebben.

Fönn az emeleten, volt az első osztály. Egy barna szárnyas ajtó előtt az anyja megcsókolta őt. Indulni kart. De ő nem engedte el a kezét.

– Félek – susogta.

– Mitől félsz?

– Félek – ismételte.

– Ne félj, aranyom. Nézd, a többiek is itt vannak. Mindenki itt van.

Hallod, milyen vidámak? Menj a kis barátaidhoz.

– Maradj – könyörgött, s az anyja szoknyájába kapaszkodott.

Az a szabadon hagyott kezével búcsút intett fiának, kisiklott előle, lassan ballagott a folyosón. A folyosó sarkán elővette zsebkendőjét, s megtörölte szemét. Még vissza is nézett rá egyszer, hogy mosolyával bátorítsa, de azután hirtelen eltűnt.

A kisfiú egy darabig földbe gyökerezett lábbal állt, s várt-várt, anyja után bámulva. Remélte, hogy talán visszajön, és tréfa az egész. De nem volt tréfa.

KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: *Esti Kornél*

A szöveghez a következő kérdések csatlakoznak. 1. *Hol és mikor játszódik a novella?* (Ez a szó szerinti olvasást ellenőrző kérdés, nyilvánvaló tényeket kér számon.) 2. *Mit tudsz meg a kisleány családi környezetéről?* (Ez is a szó szerinti olvasást kéri: benne van a szövegben, hogy szegény tanárgyereke.) 3. *Mitől fél a kisleány?* (Ez már a kikövetkeztetendő okokat kéri, az értelmező olvasást. Többféle válasz adható: az ismeretlentől fél; attól, hogy kigúnyolják a szegénysége miatt; édesanyja eltávozott, s így nem lesz védelmezője.) 4. *Milyennek látod a kisleányt a részlet alapján?* (Ezt is a szövegből kell kiolvasni. A gyerekek megtanulják az iskolában, hogy vannak külső és belső tulajdonságok, a válaszban ebben a sorrendben lehet haladni: kicsi, vézna, „tipegett”; makacs, konok, sértődékeny „egész úton nem szólt egy szót sem”; érzékeny.) 4. *Hogyan képzeled el a történet folytatását?* (Ez már a kreatív olvasást kéri számon.)

A16. feladat

Szövegformátum: *folymatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.
A feladathoz tartozó teljes szöveget a 10. melléklet tartalmazza.

I.

Az életmentő kutya

Egy szép napon kora reggel Eliza a forráshoz indult egy vödör vízéért. Princ, a kutyájuk ott baktatott a sarkában.

Amikor Eliza odaért, ahol az ösvény lekanyarodik a forrás felé, Princ hirtelen belekapott a szoknyájába, és húzta. Addig húzta, amíg egy nagy darabot ki nem tépett belőle. Ekkor Eliza tett egy lépést a forrás felé, de a kutya odaugrott elé, és vadul rávicsorgott. Az asszony nagyon mérges volt ugyan, mégis megpróbált nyugodtan beszélni az állathoz. Beszélhetett neki, szidhatta, a kutya nem tágitott. Egyre csak a fogát viczorította és morgott. Ahányszor Eliza megpróbált továbbmenni, mindannyiszor útját állta, és a fogát csattogtatta. Erre már Eliza is megijedt, sarkon fordult, és visszaszaladt a házba a gyerekekhez.

Az asszonynak sehogy sem ment a fejébe a dolog, mert a kutya velük mindig szelíd és kezes volt. Mikor beért a házba, Princ akkor sem tépett. Szüntelenül ott ücskült a ház körül, és morgott.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Miért nem engedte a kutya az asszonyt a forráshoz?

„Addig húzta, míg egy nagy darabot ki nem tépett belőle.” Mire utal a belőle szó?

Vissza

Tovább

Olvasási fokozat: Ny (Miért nem engedte a kutya az asszonyt a forráshoz? „Addig húzta, míg egy nagy darabot ki nem tépett belőle.” Mire utal a belőle szó?).

2.

Az életmentő kutya

Egy szép napon kora reggel Eliza a forráshoz indult egy vödör vizért. Princ, a kutájuk ott baktatott a sarkában.

Amikor Eliza odaért, ahol az ösvény lekanyarodik a forrás felé, Princ hirtelen belekapott a szoknyájába, és húzta, húzta. Addig húzta, amíg egy nagy darabot ki nem tépett belőle. Ekkor Eliza tett egy lépést a forrás felé, de a kutya odaugrott elé, és vadul rávicsorgott. Az asszony nagyon mérges volt ugyan, mégis megpróbált nyugodtan beszélni az állathoz. Beszélhetett neki, szidhatta, a kutya nem tágitott. Egyre csak a fogát vicsoritotta és morgott. Ahányszor Eliza megpróbált továbbmenni, mindannyiszor útját állta, és a fogát csattogtatta. Erre már Eliza is megijedt, sarkon fordult, és visszaszaladt a házba a gyerekekhez.

Az asszonynak sehogy sem ment a fejébe a dolog, mert a kutya velük mindig szelíd és kezes volt. Mikor beélt a háza, Princ odaszaladt hozzá, és elintárolta ott a vödör vizét, és megvárta, amíg a víz lehűl.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Hol élhetett ez az asszony?

Ki volt tulajdonképpen?

Milyen körülmények között élt ez a család?

Vissza
Tovább

Olvasási fokozat: K (Hol élhetett ez az asszony? Ki volt tulajdonképpen? Milyen körülmények között élt ez a család?).

3.

Az életmentő kutya

Egy szép napon kora reggel Eliza a forráshoz indult egy vödör vizért. Princ, a kutájuk ott baktatott a sarkában.

Amikor Eliza odaért, ahol az ösvény lekanyarodik a forrás felé, Princ hirtelen belekapott a szoknyájába, és húzta, húzta. Addig húzta, amíg egy nagy darabot ki nem tépett belőle. Ekkor Eliza tett egy lépést a forrás felé, de a kutya odaugrott elé, és vadul rávicsorgott. Az asszony nagyon mérges volt ugyan, mégis megpróbált nyugodtan beszélni az állathoz. Beszélhetett neki, szidhatta, a kutya nem tágitott. Egyre csak a fogát vicsoritotta és morgott. Ahányszor Eliza megpróbált továbbmenni, mindannyiszor útját állta, és a fogát csattogtatta. Erre már Eliza is megijedt, sarkon fordult, és visszaszaladt a házba a gyerekekhez.

Az asszonynak sehogy sem ment a fejébe a dolog, mert a kutya velük mindig szelíd és kezes volt. Mikor beélt a háza, Princ odaszaladt hozzá, és elintárolta ott a vödör vizét, és megvárta, amíg a víz lehűl.

Milyennek találd ezt a történetet? A választ írd a keretbe!

Megtörténhetett a valóságban? Kattints a válaszra!

igen
 nem

Vissza
Tovább

Olvasási fokozat: B (Milyennek találd ezt a történetet? Megtörténhetett a valóságban?).

A17. feladat

Szövegformátum: *flyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

A feladathoz tartozó teljes szöveget a 11. melléklet tartalmazza.

1.

Néha a bő ködmön is szorít

Egyszer [...], ahogy a város szélén a homokbányák körül métáztunk a pajtásaimmal, látom, hogy az egyik bánya felől kikanyarodik az országuára egy asszony. A feje be van kötve nagykendővel, a hátán zsákot cipel. Az bizonyosan tapasztófölddel lehet tele, mert nagyon meggörnyed alatta.

Rátátom a szemem az asszonyra, s ahogy a szél meglíbbenti a kötőjét, arra gondolok, hogy nini, de olyan kötője van ennek a néninek, mint szülemnek.

- Vigyázz, Gergő! - kiált rám az adogató, a Veszvény prókátor fia, és fölhajítja a labdát.

Fölütöm olyan magasra, hogy tán vissza se esik többet, a fiúk hátrameresztett nyakkal néznek utána, de az én szemem megint csak a nénikén van. No, egészen szülemet formázza így messziről. Az ám ni,



 **Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!**

Kik a jelenet szereplői?

Mit játszanak?

Hol játszanak?

Kit lát meg Gergő?


 **Vissza** **Tovább** 

Olvasási fokozat: A (Kik a jelenet szereplői? Mit játszanak? Hol játszanak? Kit lát meg Gergő?).

2.

fölhajítja a labdát.



Fölütöm olyan magasra, hogy tán vissza se esik többet, a fiúk hátrameresztett nyakkal néznek utána, de az én szemem megint csak a nénikén van. No, egészen szülemet formázza így messziről. Az ám ni, mintha mondta volna is szülem a múlt vasárnap, hogy tapasztani kellene már a malomházat, mert

 **Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!**

Miért nem akarja Gergő megismerni édesanyját?

Miért üti messzire a labdát?

Kétszer is elhangzik: Vigyázz, Gergő! Mire kellene Gergőnek vigyáznia?

 **Vissza** **Tovább** 

Olvasási fokozat: Ny (Miért nem akarja Gergő megismerni édesanyját? Miért üti messzire a labdát? Kétszer is elhangzik: Vigyázz, Gergő! Mire kellene Gergőnek vigyáznia?).

3.


Néha a bő ködmön is szorít

Egyszer [...], ahogy a város szélén a homokbányák körül métáztunk a pajtásaimmal, látom, hogy az egyik bánya felől kikanyarodik az országutra egy asszony. A feje be van kötve nagykendővel, a hátán zsákot cipel. Az bizonyosan tapasztófölddel lehet tele, mert nagyon meggörnyed alatta.

Rátátom a szemem az asszonyra, s ahogy a szél meglíbbenti a kötőjét, arra gondolok, hogy nini, de olyan kötője van ennek a néninek, mint szülemnek.

- Vigyázz, Gergő! - kiált rám az adogató, a Veszvény prókátor fia, és fölhajítja a labdát.

Fölütöm olyan magasra, hogy tán vissza se esik többet, a fiúk hátrameresztett nyakkal néznek utána, de az én szemem megint csak a nénikén van. No, egészen szülemet formázza így messziről. Az ám ni,



◀

Válaszolj a kérdésekre! A választ ird a kérdés utáni keretbe!

Mit jelenthet a cím?

Mi történt azután? (Válaszolj, utána olvasd el a történet folytatását. Ellenőrizd, hogy helyesen gondolkodtál-e!)

◉ Vissza
◉ Tovább

Olvasási fokozat: K (Mit jelenthet a cím? Mi történt azután?).


4.

Néha a bő ködmön is szorít

Egyszer [...], ahogy a város szélén a homokbányák körül métáztunk a pajtásaimmal, látom, hogy az egyik bánya felől kikanyarodik az országutra egy asszony. A feje be van kötve nagykendővel, a hátán zsákot cipel. Az bizonyosan tapasztófölddel lehet tele, mert nagyon meggörnyed alatta.

Rátátom a szemem az asszonyra, s ahogy a szél meglíbbenti a kötőjét, arra gondolok, hogy nini, de olyan kötője van ennek a néninek, mint szülemnek.

- Vigyázz, Gergő! - kiált rám az adogató, a Veszvény prókátor fia, és fölhaiitia a labdát.



◀

Válaszolj a kérdésekre! Kattints a helyes válaszra!

Valószérű a történet?
 ◉ Igen.
◉ Nem.

Előfordulhat ilyen történet manapság?
 ◉ Igen.
◉ Nem.

◉ Vissza
◉ Tovább

Olvasási fokozat: B (Valószérű a történet? Előfordulhat ilyen történet manapság?).

A18. feladat

Szövegformátum: *folyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.


A feladathoz tartozó teljes szöveget a 12. melléklet tartalmazza.

1.

Milyenek voltak a dinoszauruszok?

A dinoszauruszok hüllők, éppúgy, mint ma élő legközelebbi rokonaik, a krokodilok. Bőrük pikkelyes volt, és tojásokat raktak. De a rövid lábú krokodilokkal ellentétben a dinoszauruszok hosszú lábukon gyorsan mozogtak. Csak a szárazföldön éltek.

Az emberek többsége a dinoszauruszokat félelmes ragadozóknak képzei el. Pedig inkább békés növényevők voltak. A lombok között bökláztak, és a fák leveleit tépdesték. Ezeknek a békés legelészőknek hosszú nyakuk volt, és nagyon kicsi fejük. Az ilyen táplálkozás módja különleges.



Válaszolj a kérdésekre! Válassz a legördülő listából!

Mely osztályhoz tartoztak a dinoszauruszok?

Hogyan szaporodtak?

Hol éltek?

Olvasási fokozat: A (Mely osztályhoz tartoztak a dinoszauruszok? Hogyan szaporodtak? Hol éltek?). A legördülő listák választási lehetőségei: *kéltűiek*; *emlősök*; *hüllők* (Milyen állatcsoportokhoz tartoztak a dinoszauruszok?). *Tojásokat raktak*; *Elevenesülők voltak*; *Petéket raktak*. (Hogyan szaporodtak?). *tengerben*; *szárazföldön*; *tengerben és szárazföldön* (Hol éltek?).

2.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Miért volt a növényevő dinóknak hosszú nyakuk és kicsi fejük?

Miért volt a ragadozó dinóknak nagy fejük és erős hátsó lábuk?

Olvasási fokozat: Ny (Miért volt a növényevő dinóknak hosszú nyakuk és kicsi fejük? Miért volt a ragadozó dinóknak nagy fejük és erős hátsó lábuk?).

A19. feladat


Szövegformátum: *folyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

A feladathoz tartozó teljes szöveget a 13. melléklet tartalmazza.

1.

Az ősemler

Ennek az embernek rövidebb volt a lába, és hosszabb a karja, izmai inkább kötélszerűek és csomósak, semmint teltek és duzzadók. Haja hosszú volt és bozontos, elborította csapott homlokát. Különös hangok törtek fel a torkából, és úgy látszott, hogy nagyon fél a sötétiségtől, amelybe szüntelenül belebámúlt. A lábszára közepéig lelógó kezében egy botot szorongatott - nagy darab kő volt a végére erősítve. Csaknem meztelen volt: rongyos, megperzselt állatbőr lógott le a háta közepéig, de a testét dús szőrzet borította. A mellén, vállán, csipőjén és karján olyan sűrűn benőtte a szőr, mint valami vastag bunda. Nem állt egyenesen, törzse derékból előredőlt, lábai térdben meghajlottak. Egész alakja fürgének, szinte macskaszerűen rugalmasnak látszott, s úgy állt ott éberén, készenlétben, mint aki megszokta, hogy állandóan félni kell a látható és a láthatatlan





Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Miért szorongatott mindig botot az ősemler?

Miért állt mindig készenlétben?

Mi biztosított az ősemlernek védelmet éjjel a vadonban?

Miért?


 **Vissza**
Tovább 

Olvasási fokozat: Ny (Miért szorongatott mindig botot az ősemler? Miért állt mindig készenlétben? Mi biztosított az ősemlernek védelmet éjjel a vadonban? Miért?).



2.

Az ősemler

Ennek az embernek rövidebb volt a lába, és hosszabb a karja, izmai inkább kötélszerűek és csomósak, semmint teltek és duzzadók. Haja hosszú volt és bozontos, elborította csapott homlokát. Különös hangok törtek fel a torkából, és úgy látszott, hogy nagyon fél a sötétiségtől, amelybe szüntelenül belebámúlt. A lábszára közepéig lelógó kezében egy botot szorongatott - nagy darab kő volt a végére erősítve. Csaknem meztelen volt: rongyos, megperzselt állatbőr lógott le a háta közepéig, de a testét dús szőrzet borította. A mellén, vállán, csipőjén és karján olyan sűrűn benőtte a szőr, mint valami vastag bunda. Nem állt egyenesen, törzse derékból előredőlt, lábai térdben meghajlottak. Egész alakja fürgének, szinte macskaszerűen rugalmasnak látszott, s úgy állt ott éberén, készenlétben, mint aki megszokta, hogy állandóan félni kell a látható és a láthatatlan



Rajzold le a füzetedbe az alvó ősemlert!


 **Vissza**
Tovább 

Olvasási fokozat: K (Rajzold le az alvó ősemlert!).

3.

Az ősemler

Ennek az embernek rövidebb volt a lába, és hosszabb a karja, izmai inkább kötélszerűek és csomósak, semmint teltek és duzzadók. Haja hosszú volt és bozontos, elborította csapott homlokát. Különös hangok törtek fel a torkából, és úgy látszott, hogy nagyon fél a sötétiségtől, amelybe szüntelenül belebámult. A lábszára közepéig lelógó kezében egy botot szorongatott - nagy darab kő volt a végére erősítve. Csaknem meztelen volt: rongyos, megperzselt állatbőr lógott le a háta közepéig, de a testét dús szőrzet borította. A mellén, vállán, csípőjén és karján olyan sűrűn benőtte a szőr, mint valami vastag bunda. Nem állt egyenesen, törzse derékból előredőlt, lábai térdben meghajlottak. Egész alakja fürgének, szinte macskaszerűen rugalmasnak látszott, s úgy állt ott éberen, készenlétben, mint aki megszokta, hogy állandóan félni kell a látható és a láthatatlan





Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Mi a véleményed erről a leírásról? Ha jónak tartod, indokold is meg, miért!

Ismeretközlő vagy szépirodalmi szöveget olvastál?

Indokold meg válaszodat!

 Vissza

Tovább 

Olvadási fokozat: B (Mi a véleményed erről a leírásról? Ha jónak tartod, indokold is meg, miért! Ismeretközlő vagy szépirodalmi szöveget olvastál? Indokold meg válaszodat!).

A kreatív olvasás egyik lehetséges változata az elolvasás utáni vita rendezése. Az alábbi szöveg erre alkalmas.

A20. feladat

Szövegformátum: *folyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

1.

A tücsök és a hangya

Mit csinált a tücsök nyáron?
Csak muzsikált hét határon.
Aztán jött a tél a nyárra,
s fölkapott a koma álla.

Szomszédjában élt a hangya:
éhen ahhoz ment panaszra,
s arra kérte, egy kevéske
búzát adjon neki télre.

„Búzát? - szólt a hangya sógor. -
Már ez aztán sok a jóból!
Tél elején sincs búzát már?
Hát a nyáron mit csináltál?”

„Mit csináltam? Kérem szépen,
muzsikáltam - szólt szerényen
tücsök mester. - Aki kérte,
nótát húztam a fülébe.”


„Nótát húztál, ebugatta?
Nohát akkor - szólt a hangya -
járd el hozzá most a táncot!
Jó mulatságot kívánok.”

Rónay György

Miért nem segít a hangya a tücsöknek?
Írd a választ a keretbe!

Milyen emberi tulajdonságokat
képviselnek a mese szereplői?
Húzd a tulajdonságokat a megfelelő
állatra a képen!

irigy
kényelmes
szorgos
jóhiszemű
szerény



Vissza
Tovább

Olvasási fokozat: Ny (Miért nem segít a hangya a tücsöknek? Milyen emberi tulajdonságokat képviselnek a mese szereplői?).

2.

A tücsök és a hangya

Mit csinált a tücsök nyáron?
Csak muzsikált hét határon.
Aztán jött a tél a nyárra,
s fölkapott a koma álla.

Szomszédjában élt a hangya:
éhen ahhoz ment panaszra,
s arra kérte, egy kevéske
búzát adjon neki télre.

„Búzát? - szólt a hangya sógor. -
Már ez aztán sok a jóból!
Tél elején sincs búzát már?

Vannak-e a tücsökhöz és a hangyához hasonló emberek
a valóságban? Kattints a helyes válaszra!

Igen.
Nem.

Kinek van igaza? Vitassátok meg!
(Alkossatok tücsökpárti és hangyapárti csoportot,
válasszatok egy-egy szóvivőt!)

Vissza
Tovább

Olvasási fokozat: B (Vannak-e a tücsökhöz és a hangyához hasonló emberek a valóságban?); K (Kinek van igaza? Vitassátok meg!).

3.8.2. Digitális szövegek, 3–4. osztály

3–4. osztályban a gyermekek többsége már magabiztosan használja az internetet, az IKT-eszközöket. Jellemzően ez a korosztály még nem elsősorban információk megkeresésére, tájékozódásra használja a digitális eszközöket, hanem játékra, szórakozásra. A digitális környezet nyújtotta információáradat segítheti a gyermekeket az olvasási stratégiák elsajátításában, a lényeges információk megtalálásában. A 3–4. osztályos diákok már nem elsősorban rajzos menüsor segítségével tájékozódnak az oldalakon, hanem célirányosan tudják használni szókinsüket címszavak keresésére.

A digitális környezetbe helyezett feladatok jó motivátorai lehetnek a tanulónak. Sok olyan feladat található az interneten, melyek a tankönyvekben, feladatlapokban is fellelhetők. Ezekkel nem csupán a tanulók tantárgyi tudását tudjuk ellenőrizni, hanem a szövegértésüket is mérhetjük.

Érdemes a tanítási folyamatban a digitális eszközök motivációs szerepére építenünk. Ebben a korban kezd kiszélesedni az infokommunikációs eszközök használata a tanulók számára, hiszen a játék, szórakozás mellett megjelenik a chatelés, az egymással való kapcsolattartás igénye. Közösségi oldalakat kezdenek használni telefon, tablet, számítógép segítségével, melyek által egyre több információhoz jutnak, illetve linkek segítségével el tudnak jutni más weboldalakra is. Ismeretszerzésüket célszerű segíteni például különböző keresések indításával. Ezalatt megtanulják a szövegek közül kiválasztani a számukra érdekeset, és egyre hatékonyabban tudnak kulcsszavak alapján keresni a világhálón. Ezzel párhuzamosan olvasási stratégiákat sajátítanak el, bővül a szókinsük, fejlődik a mondatértésük, és egyre motiváltabbá válnak a digitális eszközök használatában, információk keresésében (Józsa és Steklács, 2009). Ezt a infokommunikációs, digitális környezetet jeleníti meg az online tesztelés során az eDia-rendszer is, amely számos, a fentiekben bemutatott funkciót képvisel.

Az internetes oldalakon gyakran találkozhatnak a gyermekek olyan nem-folyamatos szövegekkel, amelyekből különböző információkat szeretnének megtudni. A plakátokon, meghívókon keresztül jól ellenőrizhető a tanulók szövegértése, ahogy a következő feladat is mutatja. A 3–4. osztályos diákoknak elsősorban explicit információk visszakeresésére adunk feladatokat, mellyel azt ellenőrizzük, hogyan tudnak nem-folyamatos szövegekben tájékozódni.

A21. feladat

A feladathoz tartozó teljes szöveget a 14. melléklet tartalmazza.

Kecskemétfilm Kft. – 18-23.30 óráig **15**

Kecskemétfilm Kft.
6000 Kecskemét, Liszt F. u. 21.
Tel: +36 76 481 788; Fax: +36 76 481 787
kfilm@kecskemetfilm.hu
www.kecskemetfilm.hu



18 és 21 órától
vendégeink megtekinthetik a stúdiót.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Kiket várnak a az éjszakai vetítésre?

Hány sorozatból láthatnak részleteket a vendégek?

Hány óráig tart a program?

Melyik borászat kínálatából választhatnak résztvevők?

Vissza

Tovább

3.9. Az olvasás alkalmazási dimenziójának online mérése az 5–6. évfolyamon

A szövegértés – egymásra épülő és egymással összefüggő – komponensei között 5–6. évfolyamon jelentős fejlődésnek indulnak a következtetési gondolkodáshoz kapcsolódó tudáselemek. Az 5–6. évfolyamon cél, hogy a tanulók eljussanak a szövegértés olyan szintjére, amikor a hétköznapi szövegek olvasása, megértése nem jelent problémát, és segít a mindennapi életben való eligazodásban, illetve problémamentessé teszi a tanulást. Ez az időszak érzékeny fejlődési szakasza például az induktív és deduktív gondolkodásnak, a kombinatív és rendszerező képességnek is. Az információ-visszakeresés szintjére épülő következtetésekben aktív szerephez jutnak a történeti sémák (az induktív gondolkodás aktív alkalmazásával), a nem folytonos szövegek esetén a deduktív gondolkodás jelentőségét látjuk, és valamennyi szövegtípus esetén megjelennek az egyre kiforrottabb olvasási stratégiák. A szövegek céljára, a stílusra vonatkozó reflektív megállapítások is egyre gazdagabb szókincssel jelennek meg a szövegértés magasabb szintjén.

A korábbi évfolyamokkal összevetve az 5–6. évfolyam tartalmi kereteiben megjelenő változásokat a következőképpen összegezhethetjük:

- megnő azoknak a szövegeknek a hossza, amelyekhez a diagnosztikus értékelés mérőeszközeiben kérdéseket kapcsolunk;
- bővül a szókincs, illetve az mérőeszközökben alkalmazott szövegtípusok köre (elbeszélés, leírás, érvelés, útmutató stb.);
- a nem-folyamatos szövegek között az egyszerű táblázatok mellett már megjelenhetnek egyszerű grafikonok, térképek; bár továbbra is szerepelnek egyszerű információ-visszakeresést igénylő kérdések, azonban megnő a következtetési gondolkodást és reflektív szövegértést célzó kérdések aránya s a három feladattípus arányai kiegyenlítettebbek az első négy évfolyamhoz képest.

Az 5–6. évfolyamon helyet kap az intertextualitás, az adott jelentéstartalmak több szempontú értelmezési lehetősége. A tanulók már több műfajt ismernek, használnak a mindennapi írásbeli kommunikációjuk során. Az írásbeliség egyre inkább valódi komplexitásában jelenik meg. A következőkben ismertetett komplexolvasási képességet mérő feladatsor (A22. feladat) célja annak mérése, hogy a tanuló milyen szinten képes megérteni a

szövegek sajátosságaiból adódó különbségeket. A különbségek utalhatnak a szöveg anyagára, a nyelvre (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás).

Az információs társadalom megköveteli a kommunikációban részt vevő partnerektől, hogy különböző anyagú és nyelvű kommunikátumokat tudjanak hatásosan interpretálni és létrehozni. Az írott szöveg a gazdasági és szociális interakciókban is kiemelt szerepet kap. Ennek értelmében már az 5–6. évfolyamos tanulók mérésénél is figyelembe kell venni, hogy a tanulók különböző anyagú kommunikátumokkal találkozzanak.

Komplex feladatsorunkban mindhárom szövegfajta (novella, vers, apróhirdetés) az elbeszélő szövegtípusba tartozik. Formájukat tekintve folyamatos, összefüggő, írásos szövegek. A téma ugyanaz: mindhárom apróhirdetés, a szövegalkotó szándéka azonban más és más. Az A) és B) (szépirodalmi) szöveg alkotója az olvasó érzelmi bevonására törekszik, a C) szöveg közlőjének a célja az információ átadása. A szövegalkotói/-közlői szándék a nyelvi eszközök használati különbségeiben (külső és belső nyelvi forma) is megmutatkozik. Az A) és B) szöveg fikatív, képzeletbeli elemeket tartalmaz, ezáltal az olvasót aktív befogadói részvételre készíti. A C) szöveg valóságosabb, cselekvésre ösztönöz.

A22. feladat

A feladat teljes szövegeit a 15. melléklet tartalmazza.

1.

B) Karikának - karikája Palikának - paripája Borikának - barikája Orsolyának - korszolyája Akosnak - a vánkosa Csillának - a csillaga Odónének - bódónkéje Márianak - áriája Hubának - a gubája Hugónak - a rogója Szilárd - szalmaszippantója Tomajnak - a molyirtója Péternek - az étere Dénesnek - a ménese Emérának - a merése	A) ÖRÖK NOSZTALGIA "Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt, Sas-hegyre néző lakásomat sürgősen, ráfizetéssel is elcserélném Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt lakásra, a Sas-hegyre néző kilátással." (Örkény István: Egyperces novellák)
--	---

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Adj közös címet a három szövegnek!

Hasonlítsd össze a három szöveget! Mi a közös bennük?

Hasonlítsd össze a három szöveget! Mi a különbség közöttük? Legalább hármat írd!

Vissza**Tovább**

Gondolkodási művelet: *szövegek összehasonlítása.*

Az alfeladatok célja: (1) *a különböző szövegfajták témájának, tartalmának összehasonlítása és a szövegek koherens voltának a felismerése* (Adj közös címet a három szövegnek!). (2) *általánosítás a szövegek információinak felhasználásával, fogalomalkotás(téma) a szövegek információinak felhasználásával, valamint a szövegek koherens voltának a felismerése* (Hasonlítsd össze a három szöveget! Mi a közös bennük?). (3) *a különböző fajtájú szövegek (külső) formái, tartalmi, nyelvi különbségeinek felismerése (kohézió), a szövegalkotó szándékának felismerése és a szövegek koherens voltának a felismerése* (Hasonlítsd össze a három szöveget! Mi a különbség közöttük?).

2.

<p>B)</p> <p>Karikának - karikája Palikának - paripája Borikának - borikája Orsolyának - korcsolyája Akosnak - a vánkosa Csillának - a csillaga Ödönkének - bődönkéje Máriának - áriája Hubának - a gubája Hugónak - a rogoja Szilárd - szalmaszippantója Tomajnak - a molytörője Péternek - az étere Dénesnek - a ménese Emesének - a meséje Ágneskének - mágneskéje elveszett!</p>	<p>A)</p> <p>ÖRÖK NOSZTALGIA "Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt, Sas-hegyre néző lakásomat sürgősen, ráfizetéssel is elcserélném Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt lakásra, a Sas-hegyre néző kilátással."</p> <p style="text-align: right;">(Örkény István: Egyperces novellák)</p>
<p>C)</p>	

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Képzeld el, hogy van egy óvodás kistestvéred! Melyik szöveget mondanád el neki? Miért?

Kinek mije vezhet még el? Egészítsd ki a versben lévő felsorolást egy általad kitalált példával!

Vissza
Tovább

Gondolkodási művelet: *kapcsolatok, összefüggések felismerése.*

Az alfeladatok célja: (1) *a különböző fajtájú szövegek (külső) formai, tartalmi, nyelvi különbségeinek felismerése; a szövegalkotó szándékának felismerése; a szövegen belüli és szövegek közötti összefüggések megalkotása; következtetések levonása olyan információk révén, amelyek implicit módon jelen vannak a szövegben; a helyzetszerűség felismerése* (Képzeld el, hogy van egy óvodás kistestvéred! Melyik szöveget mondanád el neki? Miért?). (2) *a szövegben található információk felhasználása; a szöveg tartalmi és formai jegyeinek értékelése; a háttér tudásra való támaszkodás (meglévő ismeretek, tapasztalatok); a szövegben ki nem fejtett tartalmak kikövetkeztetése (rím, ritmus); a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információ létrehozása* (Kinek mije vezhet még el? Egészítsd ki a versben lévő felsorolást egy általad kitalált példával!).

3.

<p>B)</p> <p>Karikának - karikája Palikának - paripája Borikának - barikája Orsolyának - korcsolyája Akosnak - a vánkosa Csillának - a csillaga Ödönkének - bődönkéje Máriának - áriája Hubának - a gubája Hugónak - a rogója Szilárd - szalmaszippantója Tomajnak - a molyirtója Péternek - az étere Dénesnek - a ménese Emesének - a meséje Ágneskének - mágneskéje elveszett!</p>	<p>A)</p> <p>ÖRÖK NOSZTALGIA "Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt, Sas-hegyre néző lakásomat sürgősen, ráfizetéssel is elcserélném Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt lakásra, a Sas-hegyre néző kilátással."</p> <p style="text-align: right;">(Örkény István: Egyperces novellák)</p>
<p>C)</p>	

Válaszolj a kérdésre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Képzeld el, hogy új lakásba szeretnél költözni a családdal. A három szöveg közül az egyik segítséget nyújt ehhez nektek. Melyik az a szöveg? Mi a teendőtök a szöveg alapján, ha komoly a költözési szándékotok?

Vissza
Tovább

Gondolkodási művelet: *kapcsolatok, összefüggések felismerése.*

A feladat célja: *a szövegben található információk felhasználása; a háttértudásra való támaszkodás (meglévő ismeretek, tapasztalatok); a helyzetszerűség felismerése.*

4.

<p>B)</p> <p>Karikának - karikája Palikának - paripája Borikának - barikája Orsolyának - korcsolyája Akosnak - a vánkosa Csillának - a csillaga Ödönkének - bödönkéje Máriának - áriája Hubának - a gubája Hugónak - a rogoja Szilárd - szalmaszíppantója Tomajnak - a molyirtója Péternek - az étére Dénesnek - a ménese</p>	<p>A)</p> <p>ÖRÖK NOSZTALGIA "Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt, Sas-hegyre néző lakásomat sürgősen, ráfizetéssel is elcserélném Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt lakásra, a Sas-hegyre néző kilátással."</p> <p style="text-align: right;">(Örkény István: Egyperces novellák)</p>
---	---

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Képzeld el, hogy egy országos napilapban olvasod a C) szöveget. Egészítsd ki a szöveget úgy, hogy megfelelő mennyiségű információt nyújtson az érdeklődésedhez!

Melyik szövegben nincs valós vételi, eladási, megtalálási szándék? Miért?

Vissza
Tovább

Gondolkodási művelet: *értelmezés*.



Az alfeladatok célja: (1) *a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információ létrehozása; a helyzetszerűség felismerése* (Képzeld el, hogy egy országos napilapban olvasod a C) szöveget. Egészítsd ki a szöveget úgy, hogy megfelelő mennyiségű információt nyújtson az érdeklődésedhez!). (2) *a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva is az egész szöveg globális jelentésének a létrehozása; a szó szerinti jelentésen túli lehetséges jelentések megtapasztalása; a helyzetszerűség felismerése* (Melyik szövegben nincs valós vételi, eladási, megtalálási szándék? Miért?).

5.

B) Karikának - karikája Palikának - paripája Borikának - barikája Orsolyának - korcsolyája Akosnak - a vánkosa Csillának - a csillaga Ödönkének - bódónkéje Máriának - áriája Hubának - a gubája Hugónak - a rogója Szilárd - szalmaszippantója Tomainak - a molvirthója	A) ÖRÖK NOSZTALGIA "Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt, Sas-hegyre néző lakásomat sürgősen, ráfizetéssel is elcserélném Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt lakásra, a Sas-hegyre néző kilátással." (Örkény István: Egyperces novellák)
---	---

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Miért adta a szerző az ÖRÖK NOSZTALGIA alcímet az A) szövegnek? Magyarázd meg a kifejezés jelentését a szöveg alapján!

 **Vissza****Tovább** 

Gondolkodási művelet: *értelmezés.*

A feladat célja: *a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva is az egész szöveg globális jelentésének a létrehozása; a szó szerinti jelentésen túli lehetséges jelentések megtagasztalása; a szöveg mélyebb rétegeinek megértése; a szövegben ki nem fejtett tartalmak kikövetkeztetése; a szövegben ki nem fejtett tartalmak értelmezése; a helyzetszerűség felismerése.*

6.

<p>B)</p> <p>Karikának - karikája Palikának - paripája Borikának - barikája Orsolyának - korcsolyája Akosnak - a vánkosa Csillának - a csillaga Ödönkének - bődönkéje Máriának - áriája Hubának - a gubája Hugónak - a rogoja Szilárd - szalmaszippantója Tomajnak - a molyirtója Péternek - az étere Dénesnek - a ménese Emecének - a merése</p>	<p>A)</p> <p>ÖRÖK NOSZTALGIA</p> <p>"Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt, Sas-hegyre néző lakásomat sürgősen, ráfizetéssel is elcserelném Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt lakásra, a Sas-hegyre néző kilátással."</p> <p style="text-align: right;">(Örkény István: Egyperces novellák)</p>
---	---

Oldd meg a szövegekkel kapcsolatos feladatokat! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Keress a szövegekben három adásvétellel kapcsolatos kifejezést!

Képzeld el, hogy lakást szeretnétek vásárolni a családdal! Keress a szövegekből legalább öt olyan információt, amelyet figyelembe vehetnél a vásárlásnál!

Vissza
Tovább

Gondolkodási művelet: információ-visszakeresés.

Az alfeladatok célja: (1) a szövegek egyes elemeinek azonosítása; a helyzetszerűség felismerése (Keress a szövegekben három adásvétellel kapcsolatos kifejezést!). (2) a szövegek egyes elemeinek azonosítása; a helyzetszerűség felismerése (Képzeld el, hogy lakást szeretnétek vásárolni a családdal! Keress a szövegekből legalább öt olyan információt, amelyet figyelembe vehetnél a vásárlásnál!).

A komplex feladatsor összeállításának egyéb szempontjai:

- A komplex mérést szolgáló teszt olyan feladatokat tartalmaz, amelyeket a tanulók az iskolában szerzett tudás segítségével meg tudnak oldani, de ezek a feladatok nem az iskolai tananyag reprodukálását kérik, nem tartalmaznak típusfeladatokat. Megoldásuk önálló gondolkodást igényel, a meglévő tudás, a kialakult sémák biztos alkalmazását.
- A szövegek nem kapcsolódnak az iskolai tantárgyakhoz vagy tananyagokhoz, tartalmuk semmiben nem emlékeztet arra, ami a tananyagokban szerepel. Megoldásukhoz az előző három szinten eggyel túl kell lépni, az eddigi ismeretekből olyan új ismeretet, sémát kell létrehozni, amely a probléma megoldására alkalmas.

- A tartalmi keret szövegértési szintjei mentén haladtunk. Azt mérjük, hogy a
 - A) tanuló az információ-visszakeresés szintjén képes-e
 - a szövegben elszórt adatok azonosítására a szöveg azonnali megértése alapján,
 - a visszakeresett információk segítségével bizonyos állításokat megerősíteni, ill. cáfolni,
 - a szövegben megfogalmazott információt megérteni, a segítségével valamely tevékenységet végrehajtani.
 - B) A kapcsolatok, összefüggések felismerésének a szintjén a tanuló képes-e
 - következtetéseket levonni olyan információk révén, amelyek implicit módon vannak jelen a szövegben,
 - a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondatszint) is létrehozni az egész szöveg globális jelentését,
 - a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információt létrehozni.
 - C) Az értelmezés szintjén a tanuló képes-e
 - a feladatok a logikai megértésre,
 - a szövegben található információk feldolgozására,
 - a szövegre reflektálni,
 - értékelni a szöveg tartalmi vagy formai jegyeit,
 - a szöveg mélyebb rétegeinek megértésére,
 - nagymértékben támaszkodni a háttértudására (meglévő ismereteire, tapasztalataira).
 - D) A szövegek összehasonlítása szintjén a tanuló képes-e
 - különböző típusú szövegek felismerésére,
 - a szövegek céljának megfogalmazására,
 - a kommunikatív és a manipulatív szándék felismerésére,
 - különböző típusú szövegek összehasonlítására (az azonosságok és különbségek megállapítására),
 - általánosítani, szabályt alkotni az adott szövegek információinak felhasználásával,
 - az adott szövegek alapján a szövegvilág, az aktuális világ és a szubvilág reális összehasonlítására.

A23. feladat

Szövegformátum: *kevert*, olvasási cél: *információközlő*, olvasási situáció: *személyes*.

A feladat teljes szövegét a 16. melléklet tartalmazza.

1.

A következőkben egy könyv bevezetőjét és tartalomjegyzékét találod.
Olvasd el a szöveget, és válaszolj a hozzá tartozó kérdésekre!

**Amit erről
a könyvről tudni kell!**

Ez a könyv azoknak szól, akik szeretnék Szuperkémnek lenni. Szó van benne valamennyi olyan képességről, amire egy Szuperkémnek szüksége van, s többek között olvashatsz a rejtjeles írásról, az áruházról, és hogy hogyan kell észrevétlenül becserkézni és árnyékként követni az ellenséget.

Egy Szuperkémnek mindig résen kell lennie.

Tartalom

4	A titkos üzenetek átadásáról	92	Hogyan rész le valakit?
6	Rejtekhelyek	94	Célpd el a kémnél
12	„Levéltitkok”	96	Nyomok az úton
14	Üzenőpont taktikák	102	Iskolai jelek
16	Különböző üzenőpont hűdök	106	Földre rajzolt titkos jelek
18	Gyors üzenethűdök	108	Emberi nyomok
20	Ki az áruló?	116	Patanyomok
22	Rejtekhelyek	122	Hogyan készítsünk gipsz lábmintát
24	Zsebkódok	124	Mire jó a tested
26	Kódfejtés	126	Lábminták
28	Biztonságban vagy?		

Mire való ennek a szövegnek a címe? Kattintással jelöld a helyes választ!

- ☐ Felkelti az olvasó figyelmét.
- ☐ Összefoglalja, mit kell tudni a könyvről.
- ☐ Összefoglalja, miről fog szólni a bevezető.
- ☐ Összefoglalja, mit kell tudni egy ellenséges kémnek.

Vissza
Tovább

Kérdés formátuma: *feleletválasztós*.

Gondolkodási művelet: *reflexió és értékelés*.

2.

A bevezetőben olvasható ez a mondatot: „Rejtekhelyeket kell találnia az üzeneteknek, és ügyes cseleket kell kieszelnie a titkos találkozóak álcázására.” A tartalomjegyzék alapján melyik fejezet szól erről a mondatról? Kattintással jelöld a helyes választ!

- ☐ Speciális hatások
- ☐ Rejtekhelyek
- ☐ „Levéltitkok”
- ☐ Üzenőpont taktikák

Vissza
Tovább

Kérdés formátuma: *feleletválasztós*.

Gondolkodási művelet: *integráció és értelmezés*.

3.

Mi a legfontosabb egy szuperkémnek a szöveg alapján? Kattintással jelöld a helyes választ!

☐ Hogy jó rejtékhelyet találjon.

☐ Hogy jól tudja álcázni magát.

☐ Hogy mindig résen legyen.

☐ Hogy túljárjon az ellenség eszén.

☐ Vissza ☐ Tovább

Kérdés formátuma: *feleletválasztós*.

Gondolkodási művelet: *hozzáfértés és visszakeresés*.

4.

Hányadik oldalon olvashatsz gyors üzenetkódokról? Kattintással jelöld a helyes választ!

☐ 4. ☐ 6. ☐ 12. ☐ 18.

Körülbelül milyen hosszú lehet ez a könyv? Válaszd a szöveg alapján indokold! A keretbe írd!

☐ Vissza ☐ Tovább

Kérdés formátuma: *feleletválasztós* (Hányadik oldalon olvashatsz gyors üzenetkódról?) és *nyílt végű, kifejtős* (Körülbelül milyen hosszú lehet ez a könyv? Válaszd a szöveg alapján indokold!). Gondolkodási művelet: *hozzáfértés és visszakeresés* (Hányadik oldalon olvashatsz gyors üzenetkódról?); *reflexió és értékelés* (Körülbelül milyen hosszú lehet ez a könyv? Válaszd a szöveg alapján indokold!).

5.

Egy olvasó szerint ez a könyv valójában nem kémeknek, hanem gyerekeknek szól. Mire alapozhatja véleményét? Nevez meg EGY lehetséges indokot! Válaszodat a keretbe írd!

☐ Vissza ☐ Tovább

Kérdés formátuma: *nyílt végű, kifejtős*.

Gondolkodási művelet: *reflexió és értékelés*.

A24. feladat

Szövegformátum: *nem-folyamatos*, olvasási cél: *információközlő*, olvasási szituáció: *személyes*.

A feladat teljes szövegét a 17. melléklet tartalmazza.

Kérdés formátuma: *feleletválasztós, kifejtős*.

Nézd meg az alábbi weboldalt, és oldd meg a hozzá tartozó feladatokat!

Fiúknak vagy lányoknak szól ez az oldal? Kattints a szerinted helyes válaszra, az alatta található keretben pedig indokold meg választásodat!

☐ Fiúknak.
 ☐ Lányoknak.
 ☐ Mindkettőnek.
 ☐ Egyiknek sem.

Gondolkodási művelet: *reflexió és értékelés*.

Helyes válasz: A tanuló megjelöl egyet a felkínált a válaszlehetőségek közül, vagy más egyértelmű módon jelzi választását, VAGY nem választ, és választását a weboldal tartalmi elemeire (konyha, ajándék, barkács, dísz tárgy) támaszkodva indokolja.

Tanulói példaválaszok:

[*Megjelöli a fiúkat*] Szerintem mindenkinek jó oldal ez, mert ha a húgom születésnapjára akarok csinálni valamit, akkor jó ötleteket ad. [*Utal az ajándék kategóriára*]

[*Megjelöli a lányokat*] Lányoknak biztos tetszik, mert van benne főzés meg dísz tárgyak.

[*Nem jelöl meg választ*] A barkácsolás az fiúknak szól, a többi meg lányos.

Rossz válasz: A tanuló megjelöl egyet a lehetőségek közül, de nem indokol vagy indoklása nem a weboldal tartalmi elemeire támaszkodik.

Tanulói példaválaszok:

[*Megjelöli a lányokat*] Lányos témák vannak. [*Körben forgó indoklás.*]

A25. feladat

Szövegformátum: *kevert*, olvasási cél: *információközlő*, olvasási szituáció: *nyilvános*.

A feladat teljes szövegét a 18. melléklet tartalmazza.

1.

Mákos méteres sütemény


Hozzávalók

A tésztához: 3 tojás, 20 dkg kristálycukor, 2 csomag vaníliás cukor, 10 dkg őrölt mák, 16 dkg finomliszt, 1 csomag sütőpor, 1,25 dl tejföl, 12,5 dkg olvasztott vaj.

A krémhez: 2 csomag eperpuding, 7,5 dl tej, 10 dkg porcukor, 25 dkg margarin.

Elkészítés

A tésztához a tojásokat a cukorral és a vaníliás cukorral 3-4 percig fehéredésig keverjük. A mákot a liszttel és a sütőporral összeforgatjuk, a cukros tojáshoz keverjük a tejföllel és a megolvasztott margarinnal együtt. Kivajazott és morzsával becsúrt őzgerincformába töltjük, elsimítjuk és előmelegített sütőben 180 fokon kb. 40 .



Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Hány percig kell sütni a tésztát?

Mivel kell bevonni a töltött őzgerincet?

Ajánlanád-e a sütemény elkészítését egy kezdő háziasszonynak? Indokold válaszod!

Vissza

Tovább

A legkevésbé komplex feladat az információ-visszakeresés, melynek során a tanulónak valamely expliciten közölt információelemet kell visszakeresnie a szövegben (például a fenti szöveghez kapcsolódóan: Hány percig kell sütni a tésztát?). A feladat bonyolítható, nehézsége attól függ, hogy az adott formában szerepel-e a kérdéses információ a szövegben vagy szinonimája, metaforája utal rá. A fenti példánkban a máz szót a massa helyettesíti, ez nehezíti a 2. feladatot, a sütemény formájára pedig az őzgerinc metafora utal. A visszakeresést nehezítheti továbbá a mondatstruktúra is. A sajátos nevelési igényű tanulóknál célszerűbb, ha ilyen jellegű nehezítések csak ritkábban fordulnak elő. Tanulásban akadályozott tanulók esetében például az idiómák és a képies nyelv megértésének nehezítettsége túlzott terhet róhat a tanulókra.

Az értelmezési szintű feladatok a szöveg belső szerkezetében történő eligazodást mérik. Legegyszerűbb formája a lenti példának is megfelelő eseménysorrend kialakítására vonatkozó feladat, de ide tartoznak a belső

szerkezetben való eligazodást vizsgáló, ugyanakkor bizonyos következtetést is igénylő feladatok is, amelyek a szöveg különböző részeiben megtalálható információ integrálására támaszkodnak (lásd 3. feladat a fenti példában). Ebben az életkorban már a sajátos nevelési igényű tanulóktól is elvárhatók az értelmezést megkövetelő feladatok megoldása, ezek arányát azonban a többségi tanulókhoz képest csökkenteni szükséges.

A reflektálást és értékelést követelő feladatok esetében a tanulónak fel kell ismernie a szöveg jelentését és szándékát, azt össze kell vetnie saját, már meglévő tudásával, tapasztalataival, illetve a különböző szövegek szerkezetére, stílusára, típusaira vonatkozó háttértudásával.

A feladatok egy másik jellemzője, hogy zártak vagy nyílt végűek. A zárt kérdések alkalmazása az olvasás alkalmazási dimenziójának értékelésében a felismerés szintjén követeli meg a szövegértési feladat megoldását, szemben a fenti példákban is alkalmazott nyílt végű kérdésekkel, amelyek esetében a választ ki kell emelni a szövegből, meg kell jegyezni, majd pedig fel kell idézni és le kell írni. Zárt kérdések lehetnének a feladatban:

1. *Hány percig kell sütni a tésztát? a) 3–4 percig b) 40 percig c) 180 percig*
2. *Mivel kell bevonni a töltött őzgerincet? a) tésztával b) olajjal c) mázzal*


2.

A tésztához: 3 tojás, 20 dkg kristálycukor, 2 csomag vaníliás cukor, 10 dkg őrölt mák, 16 dkg finomliszt, 1 csomag sütőpor, 1,25 dl tejföl, 12,5 dkg olvasztott vaj.

A krémhez: 2 csomag eperpuding, 7,5 dl tej, 10 dkg porcukor, 25 dkg margarin.

Elkészítés

A tésztához a tojásokat a cukorral és a vaníliás cukorral 3-4 percig fehéredésig keverjük. A mákot a liszttel és a sütőporral összeforgatjuk, a cukros tojáshoz keverjük a tejföllel és a megolvasztott margarinnal együtt.



Számозással állítsd sorrendbe a sütemény elkészítésének lépéseit!
Egyes számot kapjon a legelső lépés!

☐ A tésztát 180 fokon megsütjük.

☐ A sütőt előmelegítjük.

☐ Az ujjnyi vastag darabokra vágott tésztát pudinggal összeragasztjuk.

☐ A tojásokat a cukorral és vaníliás cukorral összekeverjük.

☐ Pudingot főzünk.

☐ A süteményt kihűtjük.

Vissza
Tovább

3.9.1. A szövegértés fokozatainak mérése az 5–6. évfolyamon

A szó szerinti olvasás tekintetében a feladat ugyanaz, mint kezdő fokon. A különbség a szövegek nehézségében van: itt már meglehetősen sok adatot kell felismerni és észben tartani. Az adatokat ajánlatos rendszerezni, például jelentéstérképpel (a jelentéstérkép a fogalmi kört ábrázolja; a nemfogalom alá kell felvenni az oda tartozó fajfogalmakat). A jelentéstérkép segítségével könnyen lehet definíciót alkotni.

A26. feladat

Szövegformátum: *folyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

1.

Az antikvárium



Az antikvárium régi értékes kiadványokat forgalmazó könyvesbolt. Nemcsak árúsít, hanem vásárol is, legtöbbször könyveket, kottákat, térképeket, metszeteket.

Háromféle antikváriumot szokás megkülönböztetni. A tudományos antikvárium elsősorban régi tudományos műveket, folyóiratokat forgalmaz. A modern antikvárium gyakran újabb műveket, főleg szépirodalmi és szakmunkákat is értékesít. A bibliofil antikvárium könyvművészeti és könyvtörténeti szempontból értékes műveket, dedikált munkákat forgalmaz.

Az antikváriumok eredete a középkori egyetemekig nyúlik vissza. A XVIII. századtól a könyv- és ritkasággyűjtés divatja is elősegítette elterjedésüket. Az első pest-budai antikvárius Messner Ferenc könyvkereskedő volt, aki 1796-ban nyitotta meg üzletét Budán.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!


Mikor nyílt meg az első antikvárium Budán?

Mit jelent: *bibliofil*?

Mit jelent: *dedikál*?

Olvasási fokozat: A (Mikor nyílt meg az első antikvárium Budán? Mit jelent: bibliofil, dedikál?).

2.



hanem vásárol is, legtöbbször könyveket, kottákat, térképeket, metszeteket.

Háromféle antikváriumot szokás megkülönböztetni. A tudományos antikvárium elsősorban régi tudományos műveket, folyóiratokat forgalmaz. A modern antikvárium gyakran újabb műveket, főleg szépirodalmi és szakmunkákat is értékesít. A bibliofil antikvárium könyvművészeti és könyvtörténeti szempontból értékes műveket, dedikált munkákat forgalmaz.

Az antikváriumok eredete a középkori egyetemekig nyúlik vissza. A XVIII. századtól a könyv- és ritkasággyűjtés divatja is elősegítette elterjedésüket. Az első pest-budai antikvárius Messner Ferenc könyvkereskedő volt, aki 1796-ban nyitotta meg üzletét Budán.

Készítsd el az antikvárium jelentéstérképét! Húzd a kifejezéseket a megfelelő helyre!

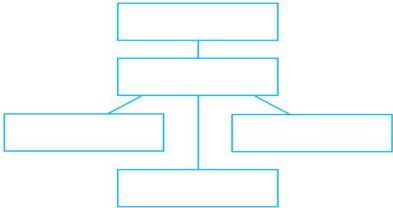
könyvesbolt

bibliofil

modern

antikvárium

tudományos



Vissza

Tovább


Olvasási fokozat: Ny (Készítsd el az antikvárium jelentéstérképét!).

A27. feladat

Szövegformátum: *folyamatos*, olvasási cél: *élményszerző*, olvasási szituáció: *személyes*.

A feladat teljes szövegét a 19. melléklet tartalmazza.

1.



Reguly Antal
1819. július 11. Zirc - 1858. augusztus 23. Buda

Reguly Antal az első magyar tudós, aki a finnugor népek körében helyszíni tudományos munkát végzett.

Észak-európai útja során bejárta a finnek és a lappok földjét, majd Oroszországnak vette útját. 1841-ben Szentpétervárra érkezett egy nagyszabású északi kutatóút megvalósításának a szándékával. Két évig tartó felkészülés után 1843. október 9-én kelt útra. Az oroszországi rokon népek nagy folyók mentén mocsaras vidéken élnek. Csak akkor lehetett utazni, ha már a mocsarak befagytak. Télen utazott tehát, ez is nagyon

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Észak-Európában mely rokon népeket keresett fel Reguly Antal?


Mettől meddig járt az oroszországi rokon népek között?

Vissza

Tovább

Olvasási fokozat: A (Észak-Európában mely rokon népeket keresett fel Reguly Antal? Mettől meddig járt az oroszországi rokon népek között?).

2.



Reguly Antal

1819. július 11. Zirc - 1858. augusztus 23. Buda

Reguly Antal az első magyar tudós, aki a finnugor népek körében helyszíni tudományos munkát végzett. Észak-európai útja során bejárta a finnek és a lappok földjét, majd Oroszországnak vette útját. 1841-ben Szentpétervárra érkezett egy nagyszabású északi kutatóút megvalósításának a szándékával. Két évig tartó felkészülés után 1843. október 9-én kelt útra. Az oroszországi rokon népek nagy folyók mentén mocsaras vidéken élnek. Csak akkor lehetett utazni, ha már a mocsarak befejeztak. Télen utazott tehát, ez is nagyon

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!


Miért betegedett meg Reguly Antal?

Miért adták ki mások a gyűjtött szövegeket?

[Vissza](#) [Tovább](#)

Olvasási fokozat: Ny (Miért betegedett meg? Miért adták ki mások a gyűjtött szövegeket?).

3.



Reguly Antal

1819. július 11. Zirc - 1858. augusztus 23. Buda

Reguly Antal az első magyar tudós, aki a finnugor népek körében helyszíni tudományos munkát végzett. Észak-európai útja során bejárta a finnek és a lappok földjét, majd Oroszországnak vette útját. 1841-ben Szentpétervárra érkezett egy nagyszabású északi kutatóút megvalósításának a szándékával. Két évig tartó felkészülés után 1843. október 9-én kelt útra. Az oroszországi rokon népek nagy folyók mentén mocsaras vidéken élnek. Csak akkor lehetett utazni, ha már a mocsarak befejeztak. Télen utazott tehát, ez is nagyon

A legtöbb finnugor népnek két neve van. Belső nevük az, ahogyan magukat nevezik. Külső nevük az, ahogyan más népek hívják őket. Például a hanti belső név, az osztják külső név.

Egészítsd ki a táblázatot! Válassz a legördülő listából!

Belső név	hanti	Válassz!	Válassz!
Külső név	Válassz!	Válassz!	cseremisiz

[Vissza](#) [Tovább](#)

Olvasási fokozat: K (Egészítsd ki a táblázatot).

A legördülő listák választási lehetőségei (mindegyiknél): *mari; vogul; mordvin; osztják; manysi.*

A28. feladat

Szövegformátum: *flyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

A feladat teljes szövegét a 20. melléklet tartalmazza.

1.

Versenlyfutás életre-halálra

Robert Scott 1911. október 24-én motoros szánokkal, pónikkal és szánhúzó kutyákkal indult el Cape Evansből (az Antarktisz földjén található Ross-szigetről), hogy szárazföldi úton hódítsa meg a Déli-sarkot. De váratlan vetélytársa akadt. A norvég Roald Amundsen egy tervezett északi-sarki expedíció helyett szintén délnek vette az irányt, mert időközben kiderült, hogy az amerikai Robert E. Peary elérte az Északi-sarkot. Olyan versenlyfutás kezdődött a dicsőségért, amely párját ritkítja a sarkvidékek történetében. Amundsen tábora 1400 kilométerre volt a sarktól, Scotté 1500 kilométerre. Viszont Scott az utolsó 170 kilométert kivéve „járt úton” haladhatott, míg Amundsen minden lépésével az ismeretlenbe hatolt. Hátravolt még a döntő feltétel, az időjárás. Ez Amundsennek kedvezett, aki négy társával és 52 kutyájával húsz nappal előbb indulhatott. 1911. december 14-én már a „sarki tanyán” aludtak, s amikor Scott halálra fáradt csapata megtalálta a sátrukat, ők már a visszaút felé felé tartottak. Harminchat nappal előzték meg az angolokat, akik 1912. január 18-án érkeztek meg a Déli-sarkra.

Most már minden összeesküdött Scotték ellen. Pónijaik régen elhullottak, az egyre rosszabbra forduló időben

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Kik versenlyeztek a Déli-sark meghódításáért?

Ki ért oda előbb? Mikor?

Hány nappal előzték meg az angolokat?

Olvasási fokozat: A (Kik versenlyeztek a Déli-sark meghódításáért? Ki ért oda előbb? Mikor? Hány nappal előzték meg az angolokat?).

2.

Most már minden összeesküdött Scotték ellen. Pónijaik régen elhullottak, az egyre rosszabbra forduló időben

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Miért lett sikeres Amundsen?

Miért volt praktikusabb?

Miért volt kétszeresen tragikus Scottnak és társainak halála?

Olvasási fokozat: Ny (Miért lett sikeres Amundsen? Miért volt praktikusabb? Miért volt kétszeresen tragikus Scottnak és társainak halála?).

Értelmező olvasásnál ezen a szinten bonyolultabb részletekre is rákérdezhetünk, mivel a gyerekek már tanulták a nyelvtan nagy részét.

Az értelmező olvasás elemi készségrendszer:

1. Az író szándékának kiderítése.
2. Olyan gondolatok, vélemények felfedezése, melyek nincsenek közvetlenül, szó szerint megfogalmazva a szövegben.
3. Olyan ok-okozati viszonyok kiderítése, melyek nincsenek közvetlenül megfogalmazva a szövegben.
4. A mondatban kifejezett szándéknak (beszédaktusnak) a kiderítése, az indirekt beszédaktusok megértése.
5. A névmások és a határozószók jelöltjének (referensének) a megállapítása, a deixis megértése.
6. A hiányzó szavak (ellipszis) kikövetkeztetése.
7. A költői nyelv megértése.

Nézzük meg részletesen a 4–7. pontokban felsorolt készségeket!

A 4. pont a *beszédaktusokra*, főleg az *indirekt beszédaktusokra* vonatkozik. A beszédaktus a mondatban lévő szándék: kijelentés, felszólítás, parancs, kérdés, óhaj, kérdés stb. A mondatfajták a beszélő szándékát fejezik ki, de sokkal több beszédaktus van, mint mondatfajta. A *Hozd ide a kabátom!* felszólító mondat, a beszédaktus lehet parancs, lehet kérdés, attól függően, hogyan mondjuk. Az *Idehoznád a kabátom?* mondat formailag kérdő mondat, de a beszélő szándékát tekintve kérdés vagy felszólítás. Az első példában a mondatfajta és a beszédaktus összhangban van, a második esetben nem: ezt hívjuk indirekt beszédaktusnak. Az indirekt beszédaktusok megértésére fel kell hívni a figyelmet. Az ilyen mondatok elemzésekor két dolgot kell mondani: ez a mondat formailag kérdő mondat, de tartalmát tekintve felszólítás.

Lazán ide kapcsolhatjuk az *ironia* problémáját. Ha gúnyosan azt mondjuk, hogy *Szép gyerek! Jó gyerek!*, akkor az ellenkezőjét akarjuk kifejezni. A pozitív tartalmú szavak negatív jelentést kapnak. Fordítva is lehetséges: *Te kis csibész!* – mondjuk a gyereknek, de tulajdonképpen kedveskedünk. Az egyik nyelvészünk „szerető gorombaságnak” nevezte ezt az esetet, persze megfelelő környezetben, csínján kell vele bánni (*enyelgés* a neve a stilisztikában). Ha azt mondjuk, hogy *nem reménytelen ezt a feladatot megoldani*, akkor azt akarjuk kifejezni, hogy lehetséges a feladat megoldása,

esetleg, talán (ez a stilisztikában a *litotész*). A János vitézben olvashatjuk, hogy erős vihar támadt, de Petőfi litotészt alkalmazott (nyilvánvalóan meg kell magyarázni):

Másnap, amint az ég alja jövendőlte,
Csakugyan szél támadt, mégpedig *nem gyöngé*,
Zokogott a tenger hánykódó hulláma
A zugó fergeteg korbácsolására.

Az 5. pont lényegében elemi *szövegtani ismeretekre* utal. Példaként álljon itt egy kis szövegrészlet Gárdonyitól, ha megfigyeljük, stílusa nagyon is összetett, a látszólag egyszerű mondatok mögött sok a rejtett gondolat. A szöveg utáni kérdések egyrészt ismétlő jellegűek; másrészt rákérdeznek a szöveg rejtett tartalmaira: miről is van benne szó?

Olyan most a mező reggelenkint, mintha gyémántos fátyolrongyokkal volna behullatva. A kis mezei pókok hálói azok. A kis mezei pókok is érzik már a kegyetlen hónapok közeledését: nincs hajlék, nincs kályha, nincs éléstár!

A természetnek nyomorult kis mostohagyermekai érzik a közelgő telet: fölmásznak a legmagasabb fűszálak hegyére, föl a napbanösvő fű kék virágaira, a bogáncs borzas fejére, a telegráfoszlopok hideg porcelángombjaira, és ott dermedeznek, töprenkednek, hogyan lehetne menekülni?

(GÁRDONYI GÉZA: *Október*, *Az én falum*, részlet)

A kis szöveghez több kérdés csatlakozhat: *Hány mondatból áll a fenti szöveg?*, *Hogyan érzékeltetted a mondathatárokat a felolvasásban?*, *Hogyan érzékelteti a mondathatárokat az írás?*, *Mondd el saját szavaiddal az egyes mondatok tartalmát!* Szempontunkból fontosak a következők: *Mik azok a kegyetlen hónapok?* (A téli hónapok.) *Mit jelent az is kötőszó a harmadik mondatban?* (Ez a preszuppozícióra kérdez rá, tehát a mondat mögött lévő ki nem mondott állításra: a többi állat is érzi a tél közeledtét.) *Mire utal a második mondatban az azok mutató névmás?* (A névmások üres szavak, a tartalmuk másutt rejlik, utalnak valamire: itt a fátyolrongyokra, vagyis a pókhálókra utal a névmás. Minél kisebbek a gyerekek, annál fontosabb az utalások tisztázása. Nem biztos, hogy minden olvasó érti az összefüggése-

ket. A szöveg szerkezetében fontosak az utalások.) *Mire utal a szöveg végén az ott határozószó?* (A porcelángombokra meg a többi helyre, a probléma azonos az előzővel.) *Mire utal a mostohagyermekai szóalak?* (A birtokos személyjelre kérdezzük.) *Miről szól végül is ez a kis szöveg? Mik az író gondolatai? Valóban el lehet menekülni?* (Ezzel már a mögöttes tartalomra kérdezzük: az író gondolatai az elmúlás körül forognak: senki nem tud a halál elől elmenekülni, mi sem.)

A *deixis* görög eredetű szó, jelentése: rámutatás. A nyelv és a valóság összefüggésére utal nyelvi elemekkel, röviden szólva: a szövegből való kimutatás. A *deixis* szerepe a szituációban érthető. Nemes Nagy Ágnes *Nyári rajz* című versében az „*Ez itt a ház, ez itt a tó...*” akkor érthető a partner számára, ha látja a rajzot. Ezért kezdődik így a vers: „*Hogy mit láttam? Elmondhatom. / De jobb lesz, ha lerajzolom./ Megláthatod te is velem, / csak nézd, csak nézd a jobb kezem.*” A *deixis* erősen jellemzi a szituációhoz kötődő gyermeknyelvet. Elevenen él a látványhoz kötődő reklámszövegekben: *Ha ezt bedobod ide, megnyered ezt.* Ez a mondat akkor érthető, ha látjuk a nyereményszelvényt, a ládát és a megnyerhető autót. Klasszikus példája a *deixis*nek Arany János *A fülemile* c. versének néhány sora:

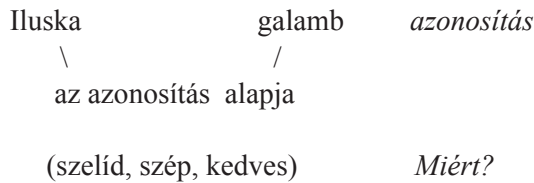
Hallja kendtek!
Se *ide* nem, se *oda* nem
Fütyöl a madárka, hanem
(Jobb felől üt) *nekem* fütyöl,
(Bal felől üt) s *nekem* fütyöl:
Elmehetnek.

El kell játszani a jelenetet: a bíró először Péterre és Pálra mutat, majd mind a kétszer saját zsebére üt. A vers utolsó része pedig jó példa az iróniára: nem szabad egy az egyben, szó szerint értelmezni.

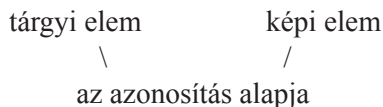
A *deixis* különleges fajtája a szövegre utaló *deixis*: *fentebb már volt szó erről, lejjebb majd részletesen elmagyarázzuk, Oldd meg az alábbi feladatot! A következő bekezdésben húzd alá az igéket!* A feladatok megfogalmazásában gyakran van szövegre utaló *deixis*. Vannak olyan tankönyvszerzők, akik kerülnek ezeket, mondván, hogy nehezek a gyerekek. Ily módon pedig suta mondatokat kreálnak. Egyszerűen meg kell magyarázni a gyerekeknek, hogy mire utalnak az efféle szavak, megszokják, majd később a fogalmazásban maguk is használják őket.

A 6. pont a *hiányzó szavak (ellipszis)* kikövetkeztetése. Ez mondatértelmezési probléma alapvetően, de befolyásolhatja az egész szöveg megértését. Nem tekintjük hiányosnak azt a mondatot, amelyben a személyrag fejezi ki az alanyt: *Megírom a leckét. Ül le!* Az ellipszis mindig szerkezeti hiányosság, pl. ezzel kezdődik Arany János verse, a *Családi kör*: *Este van, este van: ki-ki nyugalomba!* – azaz menjen nyugalomba. További példák: S csöndben eljött a tél. *El* a disznóvágás ideje. (Kányádi) Minden kenyérsütéskor süttöt nekem a vakarékból egy igazi madárformájú kenyeret. *Akkorácskát, mint az öklöm.* (Kányádi)

A 7. pont a költői nyelv megértésére fokozatosan rá kell nevelni a gyerekeket. Ezen a téren van a legtöbb gond. A kisgyerekek három-négy éves koruk táján sok metaforát alkotnak, egyrészt azért, mert nem ismerik az előttük lévő tárgyat, fogalmat, másrészt valamiféle költői ihletettségből szellemes kapcsolatokat vesznek észre. Anyu, miért *kalácsoltad be* a hajad? – kérdezi egy kislány. Megeszem a banánt, a *pöttyös párducot* – mondja egy kisfiú a kissé túlérett banánra. Az iskolában azután leszoknak a metaforák alkotásáról, sőt nem is vesznek észre a metaforák (és a metaforákból származó, valamint a metaforához hasonló szóképek) érdekességét. Nem érzékenyek az alakzatokra. Ez pedig a tanítás vétke. A metaforákról beszélgetni kell, a beszélgetések lényege pedig az azonosítás alapjának a feltárása. Ezt nem tanítják a feladatlapok és a tesztek, csak az érzékeny tanár, pontosan azért, mert sokféle megoldás lehetséges. Érdemes egyszer időt szánni az alapos magyarázatra: *Gyere ki, galambom! gyere ki gerlicém!* – mondja Kukorica Jancsi.



A metafora szerkezete a következő:



A29. feladat

Szövegformátum: *folyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

<p>A vadlibák cirkuszt alapítanak</p> <p>A kis Rece fűttengett, és kinyitotta a kaput.</p> <p>— Gyertek, mutatkozzatok be Hörömpőnek!</p> <p>Sorban bementek a szobába. Elöl ment Marci, finoman biccentett a fejével.</p> <p>— Rex, a zsonglőr.</p> <p>Péter bólintott. Karcsi széttárta a kezét, mintha meg akarná áldani a szobát.</p> <p>— Jim és Joe, a levegő ördögei.</p> <p>Jóska vonaglott egyet, mint a kígyó.</p> <p>— Boa és Constrictor, a gumiember és kígyónő.</p> <p>Süle letette a táskát, mellén összefonta a karját, és mélyen hajlongott.</p> <p>— Negyedik Emmánuel, éhezőművész és csodafakír.</p> <p>A kis Rece az ágyhoz állt, és komoly hangon mondta:</p> <p>— Én pedig bemutatom nektek Hörömpőt, a Hörömpő cirkusz világszám igazgatóját.</p> <p>Kérek egy rövid éljenzést!</p> <p>— Éljen! — zúgták a vadlibák.</p>	<p>Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!</p> <p>Mit alapítanak a gyerekek?</p> <div></div> <p>Mi a neve?</p> <div></div> <p>Mit jelent a címben szereplő vadlibák?</p> <div></div>
<p>Vissza</p>	<p>Tovább</p>

Olvasási fokozat: *A* (Mit alapítanak a gyerekek? Mi a neve?); *Ny* (Mit jelent a címben szereplő vadlibák?).

A30. feladat

Szövegformátum: *folyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

<p>Arany János: Toldi (részlet)</p> <p>Repül a nehéz kő: ki tudja, hol áll meg? Ki tudja, hol áll meg s kit hogyan talál meg? Fuss, ha futhatsz, Miklós! Pallos alatt fejed! Víz se' mossa rólad le a gyilkos nevet! Elvadulsz, elzüllöl az apai háztól. Mint amely kivert kan elzüllik a nyájtól: Ki egyet agyarral halálosan sérte, Úgy aztán kimarta őt a többi érte.</p> 	<p>Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!</p> <p>Mit jelent az utolsó három sor hasonlata?</p> <div data-bbox="557 465 984 589"></div> <p>Milyen célt szolgál?</p> <div data-bbox="557 649 984 747"></div>
Vissza	Tovább

Olvasási fokozat: *Ny* (Mit jelent az utolsó három sor hasonlata? Milyen célt szolgál?).

A31. feladat

Szövegformátum: *flyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

A feladat teljes szövegét a 21. melléklet tartalmazza.

1.

Este a bérház udvarán

Mint rongyos, szétszakadt kabátban az egyik zseb a másikkól, úgy nyílt ebben a házban egyik udvar a másikkól. És az egész mintha valami óriás katlanban főne.

Csutak az első pillanatban azt hitte, megvakult és megsiketült. Az uszoda medencéjében van ekkora zaj, ahol mindenki egyszerre kiabál és fröcsköl. Ahogy aztán lassan tisztult a kép, egy vénséges vén szökőkutat látott az udvar közepén. A törött orrú szobor nyakán egy gyerek kuporgott, végig a kút szélén gyerekek csücsültek. Rollererek vágattak körülötte szédítő iramban. Rácsos kocsiban egy kislányt húztak. A kislány rázta a rácsot és ordított. A kövezet telefirkálva krétával. Nevek és jelek. Agyontaposott és elmosódott körök. Egy kapu félköre. De mintha minden rajzot mindjárt szétmázoltak volna. Fönt az ablakok köríve.

- Laci - hallatszott fentről -, gyere már, apád hazajött!

- Nincs itt Laci! - kiáltott fel valaki a nyüzsgésből.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Kik vannak az udvaron?

Kik kiabálnak le az ablakokból?

Olvasási fokozat: A (Kik vannak az udvaron? Kik kiabálnak le az ablakokból?).

2.

Este a bérház udvarán

Mint rongyos, szétszakadt kabátban az egyik zseb a másikkól, úgy nyílt ebben a házban egyik udvar a másikkól. És az egész mintha valami óriás katlanban főne.

Csutak az első pillanatban azt hitte, megvakult és megsiketült. Az uszoda medencéjében van ekkora zaj, ahol mindenki egyszerre kiabál és fröcsköl. Ahogy aztán lassan tisztult a kép, egy vénséges vén szökőkutat látott az udvar közepén. A törött orrú szobor nyakán egy gyerek kuporgott, végig a kút szélén gyerekek csücsültek. Rollererek vágattak körülötte szédítő iramban. Rácsos kocsiban egy kislányt húztak. A kislány rázta a rácsot és ordított. A kövezet telefirkálva krétával. Nevek és jelek. Agyontaposott és elmosódott körök. Egy kapu félköre. De mintha minden rajzot mindjárt szétmázoltak volna. Fönt az ablakok köríve.

— Laci — hallatszott fentről —, gyere már, apád hazajött!

— Nincs itt Laci! — kiáltott fel valaki a nyüzsgésből.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Mihez hasonlítja az író a bérházak udvarait?

Mihez hasonlítja az író az udvar zaját?

Miért?

Olvasási fokozat: Ny (Mihez hasonlítja az író a bérházak udvarait? Mihez hasonlítja az író az udvar zaját? Miért?).

3.

es ordított. A köveket telerakta kretával. Nevek és Jelek. Agyonfatosított és elmosódott körök. Egy kapu félköre. De mintha minden rajtot mindjárt szétmázoltak volna. Főnt az ablakok köríve.

— Laci — hallatszott fentről —, gyere már, apád hazajött!

— Nincs itt Laci! — kiáltott fel valaki a nyüzsgésből.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Miért nem fejeződik be a Sárihoz intézett parancs?

Milyen ez a ház, és milyen az udvara?

Milyen a házatok (lakásotok) hangulata estefelé?

Olvasási fokozat: Ny (Miért nem fejeződik be a Sárihoz intézett parancs? Milyen ez a ház, és milyen az udvara?); K (Milyen a házatok (lakásotok) hangulata estefelé?).

(Megjegyzés: nem az ablakok állnak harcban, hanem a mögöttük lévő emberek; nem az udvarral állnak harcban, hanem az ott lévő emberekkel. A tanárnak a metonímia fogalmával kell tisztában lennie, de ezt a terminust a gyerekek még nem tanulják.)

A32. feladat

Szövegformátum: *flyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

A feladat teljes szövegét a 22. melléklet tartalmazza.

1.

Jókai Mór: A köszívü ember fiai
(részlet)

(A március 13-ai bécsi forradalom leírását Jókai egy példával vezeti be. Írhatott volna történelmi fejtegetést, de unalmas lett volna, inkább egy érzékeltes példát alkalmaz, kitalált történet, mese, de szemléletesen fogalmazza meg az igazságot.)

A krák

A régi kor természettudósai beszélnek egy csodaállatról, amelynek neve „krák”. Pontopiddan norvég tudós le is írta e szörnyetegét.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Miért merült le a krák a tenger fenekére?

Mit okozott ezzel?

Olvasási fokozat: A (Miért merült le a tenger fenekére? Mit okozott ezzel?).

2.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Az író hihetővé akarja tenni a történetet. Milyen bizonyítékot használ?

Milyen napok voltak 1848 márciusában? Mi történt?

[Vissza](#) [Tovább](#)

Olvasási fokozat: *B* (Az író hihetővé akarja tenni a történetet. Milyen bizonyítékot használ?);
K (Milyen napok voltak 1848 márciusában? Mi történt?).

A33. feladat

Szövegformátum: *folymatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.
A feladat teljes szövegét a 23. melléklet tartalmazza.

1.

Ordít-e a fereg a fában?

A szólások gazdag világa múltunk, történelmünk emléktára. Szólásaink, közmondásaink egyrészt felidéznek számunkra a magyar múlt akár közismert, akár csupán éppen általuk megőrzött eseményeit (Több is veszett Mohácsnál, Egyszer volt Budán kutyavásár), másrészt nyelvünk, szavaink múltjába is bepillantást engednek. Mai anyanyelvi órjáratunk során egy olyan szöveget mutatok be olvasóimnak, amely mindkét ismérvek megfelel, ugyanis egy érdekes jelentésváltozás nyomait is őrzi, ugyanakkor pedig a múlt egy darabkáját is felvillantja számunkra.

A szólás, amelynek „értelmes” voltát már évekkel ezelőtt is s most újból több levélíró vitatta, a következő: ordít, mint a fába szorult fereg. Idézet egy levélből: „Soha életemben nem láttam még fába szorult férget, és férget nem is hallottam még erős, átható hangot adni. Úgy gondolom, hogy aki be tud mutatni egy ordító férget, az természettudományos csodát művel.”

A levélírónak a mai nyelvhasználat alapján természetesen igaza van, ám e szólásban éppen az az érdekes és tanulságos, hogy nem a mai nyelvi normákra épül. A fereg, ez a finnugor eredetű szavunk a középkorban nem.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Mit jelentenek a cím szavai? Mi a fereg? Mi a fa?

Mit jelent a szólás? Fogalmazd meg mai nyelven!

[Vissza](#) [Tovább](#)

Olvasási fokozat: *A* (Mit jelentenek a cím szavai? Mi a fereg? Mi a fa? Mit jelent a szólás? Fogalmazd meg mai nyelven!).

2.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Melyik szó helyesírásában veszel észre különbséget?

Mi lehet az oka?

Miért alkalmazta a szerző az eredeti helyesírást?

Olvasási fokozat: *B* (Melyik szó helyesírásában veszel észre különbséget? Mi lehet az oka? Miért alkalmazta a szerző az eredeti helyesírást?).


A kreatív olvasás, azaz az olvasottakra való reagálás szinten már lehet kis fogalmazást (esszét) kérni.

A34. feladat

Szövegformátum: *folymatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.
A feladat teljes szövegét a 24. melléklet tartalmazza.

I.

Páskándi Géza: A ravasz egér

Túl a magas tűzfalon, egy kis padlászugban élt egyszer egy ravasz kisegér.
Mindig remegve olvasta a rettenetes Házi Kandúr falragaszait:
*Akít ma délután 5 óráig elfogok,
azt kiméletlenül megeszem.*
Házi Kandúr
*Az éléskamrában egérnek járni
fej- és jószágvesztés terhe mellett szigorúan tilos.*
Házi Kandúr

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Kik a mese szereplői?

Mi a macska neve?

Miket rakott ki a macska a falakra?

Olvasási fokozat: *A* (Kik a mese szereplői? Mi a macska neve? Miket rakott ki a macska a falakra?).

2.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Mit jelent: *Ne veszítsd el a fejed!*

Hogyan fogadta meg a kisegér édesanyja tanácsát?

Olvasási fokozat: *Ny* (Mit jelent: *Ne veszítsd el a fejed!* Hogyan fogadta meg a kisegér édesanyja tanácsát?).

3.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Mik a szöveg meseszerű elemei?

Hogyan keveredik a mesébe a valóság?

Olvasási fokozat: *B* (Mik a szöveg meseszerű elemei? Hogyan keveredik a mesébe a valóság?).

4.

Válaszolj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Miről álmodhatott a kisegér?

Felébredve hogyan mesélte el kalandját testvéreinek?

Olvasási fokozat: *K* (Miről álmodhatott a kisegér? Felébredve hogyan mesélte el kalandját testvéreinek?).

Kritikai olvasáskor az ismeretközlő szöveg esetében a valósággal kell a szöveget egybevetni, azt kell megállapítani, hogy igaz-e az ismeret egyrészét, másrészt a szöveg szerkezetét és stílusát lehet megbírálni. Szépirodalmi szöveg esetében esztétikai szempontokat lehet követni. Természetesen nincsenek éles határok, egy ismeretterjesztő szöveg is tartalmazhat szubjektív elemeket, s egy szépirodalmi szövegben is lehetnek hasznos ismeretek.

A35. feladat


Szövegformátum: *flyamatos*, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: *személyes*.

A feladat teljes szövegét a 25. melléklet tartalmazza.

1.

Dsida Jenő: Húsvéti hímes tojások

Amint karácsonynak, éppúgy húsvétnek is megvan a maga gyermekromantikája. A régi húsvét-várások hangulata sok-sok esztendő múlva is visszajár az ember lelkébe és olyan jó volna, ha a meg-meglendülő friss tavaszi szél az elmúlt gyermekkort vissza tudná varázsolni. A húsvét sajátos hangulatában - a feltámadási fátylás körmeneten s a szentelt kalács és sonka-reggeli kívül - nagy szerep jutott a kis nyuszinak és a neki tulajdonított piros tojásoknak is.



Nagy Isten, mekkora volt az izgalom, mikor a nyuszikának elkészítettük a jó puha fészket és húsvét napfényes reggelén kiszedtük abból a szebbnél szebb hímes tojásokat! Voltak közöttük házilag készült, egyszínű piros tojások, de voltak remekbe sikerült, írott tojások is, valódi paraszti kezek avatott munkája.

Válaszoldj a kérdésekre! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

A különféle népeknél milyen hagyományok élnek a tojással kapcsolatban?

Hogyan készül a hímes tojás?

Vissza
Tovább

Olvasási fokozat: *A* (A különféle népeknél milyen hagyományok élnek a tojással kapcsolatban? Hogyan készül a hímes tojás?).

2.

Állapítsd meg a szöveg szerkezetét! Oldd meg a feladatokat! A választ írd a kérdés utáni keretbe!

Az első három bekezdés és az utolsó sor különbözik a szöveg közepétől, ráadásul összetartozik. Miért?

Közben a szöveg két nagy részre oszlik. Melyik ez a két nagy rész?

Olvasd el még egyszer figyelmesen a szöveget, és készítsd el a vázlatát!

Vissza
Tovább

Olvasási fokozat: *K* (Az első három bekezdés és az utolsó sor különbözik a szöveg közepétől, ráadásul összetartozik. Miért? Közben a szöveg két nagy részre oszlik. Melyik ez a két nagy rész? Olvasd el még egyszer figyelmesen a szöveget, és készítsd el a vázlatát!).

A36. feladat

Szövegformátum: *flyamatos*, olvasási cél: *ismeretközölő*, olvasási szituáció: személyes.

A feladat teljes szövegét a 26. melléklet tartalmazza.

1.

Mit jelent a tárgy szó?

A szavak jelentése úgy is megváltozhat, hogy a korábbi jelentések némelyike elhomályosul, kikopik a nyelvből, és a szó csak a később kialakult jelentésekben válik ismertté. Például a tárgy szó jelentése a XI-XVI. században 'pajzs, ostromtető, hordozható fedezék' volt. Ez a jelentést használja Gárdonyi Géza az Egri csillagok több helyén. Például:

A török nagy tárgyak alá húzódva indul a vár ellen. ... Felülről nem lehet löni őket. Az égő palánk aljából lövöldöznek rájuk, s lyukat vágna a csáskánnyal a kő között, hogy azokon a réseken is lőhessenek a tárgyak alá. - Szalmát rájok! - harsogja Dobó. Egyfelől a víz locsog a fent égő palánkra, másfelől olajba és fagygyúba mártott tüzes szalmakoszorúk repülnek a tárgyak fölé.

Válaszolj a kérdésekre! A választ ird a kérdés utáni keretbe!

Mi volt a tárgy eredeti jelentése?

Melyik regényben olvashatsz erről?

Olvasási fokozat: A (Mi volt a tárgy eredeti jelentése? Melyik regényben olvashatsz erről?).

2.

Töltsd ki az alábbi ábrát! Hogyan változott a szó jelentése?

tárgy → →

Olvasási fokozat: Ny (Töltsd ki az alábbi ábrát! Hogyan változott a szó jelentése?).

3.

Válaszolj a kérdésekre! A választ ird a kérdés utáni keretbe!

Milyen kutatómunkát végzett Gárdonyi Géza történelmi regényéhez?

Fontos-e a korhoz való hűség? Mennyire?

Olvasási fokozat: B (Milyen kutatómunkát végzett Gárdonyi Géza történelmi regényéhez? Fontos-e a korhoz való hűség? Mennyire?).

3.9.2. Digitális szövegek, 5–6. osztály

5–6. osztályban cél, hogy a tanulók eljussanak a szövegértés olyan szintjére, amikor a hétköznapi szövegek olvasása, megértése nem jelent problémát, és segít a mindennapi életben való eligazodásban, illetve problémamentessé teszi a tanulást. A digitális környezetben való tájékozottság erősödik, a tanulók gyakorlottan tudják használni a számítógépet, az IKT eszközöket. Míg 3–4. osztályban a gyermekek elkezdnek ismerkedni a digitális környezetben való kapcsolattartás formáival, addig ez a korosztály már napi szinten chat-el, e-mailezik, oszt meg linkeket, információkat a társaival.

A digitális környezetben való játék és szabadidő mellett megjelenik az információk szervezett, tudatos keresése. Az információs társadalomnak köszönhetően a könyvtárak is egyre inkább kihasználják az internet nyújtotta lehetőségeket, ennek is köszönhető, hogy irodalmi művek egyre szélesebb tárházát el lehet érni digitális formában. Így a játékokon, feladatokon kívül lehetőség nyílik a szépirodalom olvasására vagy hallgatására a hangoskönyvek által. Mindezek hozzájárulnak ahhoz, hogy szókincsüket céljuknak megfelelően tudják használni, illetve keresők segítségével megtalálják a számukra érdekes, fontos információkat. Az olvasási stratégiák használata is fejlődik azáltal, hogy sok információ közül kell kiválasztani a számukra relevánsat, továbbá a feldolgozást segítik a képek és hangok, vagyis a digitális szövegek több érzékszerven keresztül tudnak hatni.

Az infokommunikációs eszközök nagy előnye a motiváló hatásuk. Mivel a mai fiatalok gyakran használják ezeket az eszközöket kapcsolattartásra, játékokra, a szabadidő eltöltésére, ezért szívesebben oldanak meg olyan feladatokat, melyek a digitális környezethez kapcsolódnak. Feladatmegoldás közben rábukkanhatnak saját érdeklődésüknek megfelelő szövegekre, melyek újabb és újabb keresést generálnak (Józsa, 2007).

A digitális szövegek olvasása közben a mondatértés fejlődése mellett metakognitív folyamatokat is elsajátítanak a tanulók: döntéseket hoznak, folyamatosan monitorozzák keresési tevékenységüket, javító stratégiákat építenek be (Steklács, 2013). Értékelik a talált szövegek tartalmát, képesek azt összevetni előzetes tudásukkal, ezáltal új információkat alkotnak. A szövegek alapján képesek általánosításokat megfogalmazni, szabályokat alkotni, szövegeket összehasonlítani, ezáltal bővülnek ismereteik, fejlődnek a gondolkodási képességeik és gazdagodik aktív és passzív szókincsük.

A gyermekek olyan folyamatos vagy nem-folyamatos szövegekkel találkoznak, melyekben egy-egy szó alatt kereszthivatkozásokat találhatnak. Azok a szavak, amelyek alatt linkek találhatók, általában meg vannak különböztetve más színnel vagy aláhúzással. Ezáltal megtörik a szöveget, így természetes módon változik az olvasás stratégiája is a hagyományos, papír alapon lévő szövegekhez képest. A hipertextes szövegek linkjeik által kínálnak választási lehetőséget a tanulóknak, vagy segítenek magyarázatokkal, ahogy az A37. feladat szövegrészletében láthatjuk.

A37. feladat

A feladat teljes szövegét a 26. melléklet tartalmazza.



A XV. század magával hozta a középkor végét és a reneszánsz kezdetét.

Az irányítás később a

56- **Reneszánsz:** A XV. és XVI. Századi Európa kultúrája, illetve e kor művészi stílusa.

Igaz vagy hamis az állítás? Kattintással válaszolj!

A karavellával csak rövid hajóutakra lehetett menni.	<input type="radio"/> Igaz.	<input type="radio"/> Hamis.
A karavellák árbocokkal rendelkező hajófajták voltak.	<input type="radio"/> Igaz.	<input type="radio"/> Hamis.
A reneszánsz XV-XVI. századi Európa művészeti stílusa.	<input type="radio"/> Igaz.	<input type="radio"/> Hamis.
A földrajzi segédletet Ptolemaiosz a XV. században találta fel.	<input type="radio"/> Igaz.	<input type="radio"/> Hamis.

A hipertextet tartalmazó weboldalaknál a gyermekeknek a szöveg olvasása közben lehetőségük kínálkozik arra, hogy más-más weboldalra továbbhaladjanak, melyek a belinkelt szavak alatt találhatók, vagy az adott oldalon maradva, új kulcsszavak segítségével jussanak el a keresett információkhoz. A hipertextes szövegekben a tanulók nem elmélyülten olvasnak, felgyorsul az olvasás, és egy-egy kulcsszó vagy tételmondat kiválasztása adja az információkeresés új útját (Szűts, 2012 a, b).

A digitális szövegekhez kapcsolódóan is célszerű mérni a tanulók szövegértését, hiszen az internetes felületen található szövegekből nem csak gyorsan kell kiszűrni az információkat, hanem minél pontosabban is annak érdekében, hogy a keresés során mielőbb eljussanak a célinformációig.

3.10. Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2001, szerk.): *A magyar olvasástanítás története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna (2004): *33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna (2005): A szövegértő olvasás. In: Adamik Tamás, A. Jászó Anna és Aczél Petra (szerk.): *Retorika*. Osiris Kiadó, Budapest. 433-505.
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Literacy in Hungary. Past and present*. Dinasztia Tankönyvkiadó Kft., Budapest.
- Adamikné Jászó Anna és Fercsik Erzsébet (2001): *Olvasókönyv*. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna és Fercsik Erzsébet (2009): *Fejlesztő olvasókönyv*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Balázi Ildikó, Felvégi Emese, Rábainé Szabó Annamária és Szepesi Ildikó (2006): *Országos kompetenciamérés 2006. Tartalmi keret*. SuliNova KHT, Budapest.
- Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010): *PISA2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázi Ildikó, Rábainé Szabó Annamária, Szabó Vilmos és Szepesi Ildikó (2005): A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, **55.** 12. sz. 3-21.
- Csapó Benő és Csépe Valéria (2012, szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő, Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes és Csíkos Csaba (2012): A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti alapok és gyakorlati kérdések. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 189-217.
- Dressler, Robert de Beaugrande Wolfgang (2000): Bevezetés a szövegnyelvészetbe. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Általános nyelvészet*. Corvina, Budapest. 23-54.
- Horváth Zsuzsanna (1997) Szövegek és olvasóik. In: Vári Péter (szerk.): *Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. 107-201.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának helyzete. *Magyar Pedagógia*, **109.** 4. sz. 365-397.
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 9. sz. 1038-1047.

- Molnár Gyöngyvér és Pásztor Attila (2015): A számítógép alapú mérések megvalósíthatósága kisiskolás diákok körében: első évfolyamos diákok egér- és billentyűzet-használati képességeinek fejlettségi szintje. *Magyar Pedagógia*, **115**. 3. sz. 237-252.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L. és Sainsbury, M. (2009): *PIRLS 2011 assessment framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA, Boston.
- OECD (2009): *PISA 2009 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- OECD (2011): *PISA 2009 results: Students on line: Digital technologies and performance* (Volume VI). http://www.ecdl.org/media/PISA_2009_Results.pdf
- R. Tóth Krisztina és Hódi Ágnes (2011): Számítógépes és papír-ceruza teszteredmények összehasonlító vizsgálata olvasás-szövegértés területén. *Magyar Pedagógia*, **111**. 4. sz. 313-332.
- Sejtes Györgyi (2009): *Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 2-4-6-8. osztály. Szövegértés tanári kézikönyv*. Maxim Kiadó, Szeged.
- Sejtes Györgyi (2009): *Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 6. osztály Szövegértés*. Maxim Kiadó, Szeged.
- Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szűts Zoltán (2012a): A hipertextuális művek esztétikája és lehetséges befogadási stratégiái. A hipertext (2.) Magyar Szó Online http://www.magyarszo.com/hu/2012_03_25/kultura_irodalom/20998/
- Szűts Zoltán (2012b): Egerek és emberek. A hipertext (1.) In: Magyar Szó Online. http://www.magyarszo.com/hu/2012_03_25/kultura_irodalom/20998/
- Tolcsvai Nagy Gábor (2003): A szöveg. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vári Péter (2003, szerk.): PISA-vizsgálat 2000. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter, Rábainé Szabó Annamária, Szepesi Ildikó, Szabó Vilmos és Takács Szabolcs (2005): Kompetenciamérés 2004. Értékelési Központ, Sulinova Kht., Budapest.
- Zs. Sejtes Györgyi (2006): Szövegünk? Szövegeljünk! A szövegértés tanításának trükkjei. Mit? Kinek? Hogyan? In: Gordon Györi János (szerk.): *Vezetőtanárok III. Országos Módszertani Konferenciája*, Konferenciakötet I. Budapest. 226-233.

4.

Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójának online diagnosztikus értékelése

Steklács János

Kecskeméti Főiskola Alapismereti és Szak módszertani Tanszék

Fűz Nóra

Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoport

Nagy Zsuzsanna

Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoport

Az olvasás diszciplináris dimenzióját bemutató fejezet legnagyobb részét a szövegértés különböző szintű összetevőinek integrálását igénylő tankönyvi szövegek olvasásának kérdésköre teszi ki. Az olvasás készségelemeinek fejlődésével párhuzamosan fejlődő, fejleszthető és fejlesztendő olvasási stratégiák értékelésével kapcsolatos kérdések jelentik a fejezet másik nagyobb egységét. A fejezet ezeken kívül még két terület diagnosztikus értékelését tárgyalja, az egyik az elektronikus tananyagok, a másik pedig a hangos, kifejező olvasás.

A fejezetben taglalt kérdéskörök tárgyalását több aktuális probléma teszi szükségessé. A modern tudásalapú társadalom tagjai számára a gazdasági életben, illetve az élethosszig tartó tanulásban való sikeres részvétel egyik alapját az Európai Parlament és Tanács által meghatározott kulcskompetenciák birtoklása jelenti. A kilenc, ismeretek, készségek, képességek és attitűdök rendszeréből szerveződő kulcskompetencia fejlesztése a közoktatás évfolyamain valamennyi műveltségi terület, valamennyi tantárgy kiemelt feladata. Jelen kötet szempontjából az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetenciája érdemel kitüntetett figyelmet. Az ebben foglalt ismere-

tek, készségek, képességek és attitűdök teszik lehetővé azt, hogy az egyén képes legyen a kommunikációs helyzetekben való hatékony és sikeres szereplésre, hallott és olvasott szövegek megértésére, illetve azok önálló létrehozására egyaránt. Az írott szöveg olvasásának-megértésének fejlesztését mindezek alapján nem köthetjük kizárólag az olvasás- és irodalom-órák tananyagához, hanem mint már az előző fejezetekben is utaltunk rá, az olvasás-szövegértés képességének optimalizálása minden tanórán meg kell, hogy valósuljon. Ennek megfelelően a tankönyvpiaccal és oktatási programcsomagokkal szemben – amelyek a Nemzeti alaptanterv (2012) és a kerettantervek ajánlásait, követelményeit a napi pedagógiai gyakorlat, a pedagógusok és a diákok számára közvetítik – alapvető követelmény az, hogy általuk fejleszthetővé váljék a kulcskompetenciák hálózata, így az anyanyelvi kommunikáció is.

A tankönyvek szövegének, kérdéseinek, feladatainak kiemelkedő szerepe van abban, hogy a pedagógusok megvalósítsák a tanórákon az olvasás-szövegértés fejlesztését. Sok tanuló számára az írott szöveg olvasása kizárólag a tankönyvekből történő tanulás során megvalósuló olvasási tevékenységet jelenti, más olvasmányai egyáltalán nincsenek. Az iskolai feldolgozásra szánt szövegek sokszínűsége, minősége, érthetősége, feldolgozhatósága így szoros összefüggésben áll az olvasástanítás sikerességével (NAEP, 1998, idézi Józsa és Steklács, 2012), és a későbbiekben a szövegértés direkt és indirekt fejlesztése, az olvasóvá nevelés megvalósítása közben is fontos szerepet kapnak a tankönyvi írások.

Hiányossága a jelenleg forgalomban lévő olvasókönyvek és az irodalomkönyvek, szöveggyűjtemények jelentős hányadának, hogy a szövegtörzsek nem igazodnak az új társadalmi kihívásokhoz. Gyakran kizárólag az irodalmi kánon hagyományait követve népmesék, klasszikus műmesék, gyermekirodalmi művek, lírai alkotások szerepelnek bennük, ugyanakkor például csak elvétve találhatók bennük kortárs szépirodalmi művek, illetve a PISA tartalmi kereteiben szereplő szövegdefinícióra egyáltalán nem, vagy csak nagyon kevésbé reagálnak. Gyakran nem tartalmaznak nem-folyamatos szövegeket, nem fejlesztik a képek, grafikonok, táblázatok, illetve a kevert típusú szövegek értését sem. Az egyéb tantárgyakhoz készült tankönyvek szövegeit az olvasás-szövegértés fejlesztése érdekében felhasználva kompenzálható a magyar nyelv és irodalom műveltségi terület taneszközeiben szereplő szövegkínálat ebből a szempontból érzékelhető egyoldalúsága.

A modern társadalmak egyre növekvő elvárásai, a releváns tudás gyors változása elengedhetlenné teszik, hogy az egyén boldogulása érdekében folyamatosan képezze magát, s képes legyen az önálló tanulásra (Csapó, 2002). Napjaink tankönyveinek reagálniuk kell ezen társadalmi igényekre. A szövegeket a célzott korosztály diákjainak meg kell érteniük, hiszen a szövegből való hatékony tanulás csak az értő olvasást követően valósulhat meg.

Bár az ide tartozó tudáselemek fejlesztése döntően a magyar nyelv és irodalom műveltségi területre hárul, a tankönyvi szövegek megértésének ellenőrzése, értékelése, az értő szövegolvasás fejlesztése minden tantárgyat (l. pl. Barton és Heidema, 2000; Barton és Jordan, 2001) tanító pedagógus fontos feladata annak érdekében, hogy a tanulók előrehaladását biztosíthassa. A csak elolvasott, ugyanakkor meg nem értett tankönyvi szövegrészek nem segítik a tantárgyakon belül megvalósuló ismeretközvetítést és készség-, képességfejlesztést. A szövegek megértése biztosítja a könyv, vagy az elektronikus tananyag által közvetített tudásanyag elsajátítását, a feladatok megoldhatóságát. Mindemellett az ebbe a kategóriába sorolható szövegek megértését segítő, illetve azt ellenőrző, akár csak néhány percet igénybe vevő szövegfeldolgozó és szövegértési gyakorlatok az olvasásértés fejlesztésének és értékelésének kiváló eszközei is.

A fejezet másik fő része az olvasási stratégiák és az olvasásra vonatkozó tudás értékelésének kérdéseit tárgyalja. Az olvasási stratégiák olyan szándékosan működtetett folyamatok, amelyek a szövegértést, az olvasás hatékonyságának növelését támogatják. Az olvasási stratégiák alkalmazása által növelhető az olvasás tudatossága, gyorsasága, a szövegértés minősége. Az olvasás előtti, alatti, illetve utáni olvasási stratégiák tanítása kiemelt fontosságú a hatékony szövegértés fejlesztése szempontjából. Ugyanakkor a magyar iskolarendszerben az olvasás, és így a stratégiai olvasás is jellemzően és elsősorban az olvasástechnikai készségek első két évfolyamon történő elsajátíttatására korlátozódik. (Steklács, 2013) Jelen fejezetünkben bemutatunk néhány olyan lehetőséget, amellyel értékelhetjük és fejleszthetjük a tanulók olvasási stratégiáit.

4.1. Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójának értékelése az 1–2. évfolyamon

Az 1–2. évfolyam részletes tartalmi kereteinek jelentős részét az olvasás pszichikus alapjai kapcsán tárgyaltuk. Tantárgyi-tantervi szempontból ezen elemek közül a betűkre, hangokra, szótagokra és szavakra vonatkozó explicit tudás az olvasás diszciplináris (szaktudományi) dimenziójához tartozónak is tekinthető. Az iskolában elsajátítandó metanyelvi ismeretek döntő része a mondatok szintjén elemezhető jelenségekhez kötődik, erről a korábbi fejezetekben esett szó, így ennek tárgyalására most nem térünk ki.

A tankönyvszövegek közül kiemelt hangsúllyal tárgyaljuk az erre a pedagógiai szakaszra vonatkozó tartalmi keretek között az olvasókönyvek jellegzetességeit. Ugyanakkor az olvasás alkalmazási dimenziójának tartalmi kereteiben bemutatott szövegtípusok mentén tárgyaljuk egyéb tantárgyak tankönyveinek jellemző szövegei olvasásának és megértésük ellenőrzésének módjait is. Kitérünk a korosztálynak szóló elektronikus tananyagok néhány jellegzetességére, a hangos olvasás által mérhető szövegértésre, illetve leírjuk azokat az olvasási stratégiákat, melyek már a legkisebbek körében is taníthatók és alkalmazásuk értékelhető.

4.1.1. A tankönyvszövegek megértésének értékelése

Az alsós tanulókat a fokozatosság elvét követve kell hozzászoktatni a tankönyvek használatához, melynek szakaszai az előkészület, a tanuló önállóságának kialakítása, valamint önállóságának fokozása. Ebben az életkorban a tankönyvhasználat még az első szakaszban, az előkészület stádiumában van, hiszen az olvasáskészség kialakulását megelőzően a tankönyvek elsősorban segédeszközök az iskolai és otthoni tanulás során, és nem elsődlegesen a könyvből történő, szövegalapú, szövegek megértése által történő tanulás forrásai. Jelentős szerepük van az olvasás tanulásában, a különböző szövegtípusokkal való megismerkedésben, az írott kommunikáció szabályairól való ismeretszerzésben és az olvasóvá nevelésben.

Az első évfolyamon zajló olvasástanítás elsődleges célja az ábécé betűinek biztos felismerése, majd a szavak olvasása, s a második évfolyamon is leginkább mondat szintű olvasás várható el a tanulóktól rövid, néhány

mondatból álló szövegek alapján. Mindezek alapján ebben az életkorban még alig beszélhetünk tényleges szövegértésről, szöveg alapú tanulásról. A tankönyvi szövegek értését ennek megfelelően a mondatértés közép-pontba állításával diagnosztizálhatjuk. Az első két évfolyamon a tankönyvi szövegek értését, függetlenül a szöveg típusától vagy formátumától, az életkori sajátosságoknak megfelelően főként információ-visszakereső valamint egyszerű következtetést, értelmezést igénylő feladatokkal mérhetjük.

A következőkben sorra vesszük az 1–2. évfolyamok számára készült tankönyvek, tankönyvi szövegek szerkesztésének néhány fontos jellemzőjét, majd a korábban ismertetett szövegtípusok mentén emelünk ki jellegzetes tankönyvi problémákat, és ezekhez kapcsolunk lehetséges értékelési megoldásokat.

Tankönyvszövegek jellemzői és a velük szemben megfogalmazott elvárások

A tankönyvszövegek olvashatósága, érthetősége több tényező együttes mérlegelése alapján minősíthető. A tankönyvvé nyilvánítás eljárása során a 23/2004. (VIII. 27.) számú OM-rendeletben meghatározott elvek szerint történik a tankönyvek szövegének, képi anyagának, illetve a digitális tanulmányoknak a minősítése. A rendelet kiemelten foglalkozik az 1. évfolyamon alkalmazott olvasókönyvekkel szembeni elvárásokkal.

A jelenleg tankönyvként használható ábécés olvasókönyvek kód-orientált módszerrel tanítják az olvasást. Az ilyen olvasástanítási módszerek a hang-betű megfelelések tanításával kezdik az olvasás elsajátíttatását ügyelve arra, hogy a hangok és betűk sorrendje kerülje az alaki és hangzásbeli szempontból hasonló elemek egymáshoz időben közeli tanítását. A már megtanult hangok és betűk összekapcsolása által a tanulók fokozatosan sajátítják el a szó-, majd a mondatolvasást, és végül eljutnak az egyszerű, korosztálynak megfelelő, rövid szövegek olvasásáig és megértéséig. Az olvasmányok szövegtípusainak és hosszának minden esetben az olvasástechnika elsajátításának feltételezhető szintjével kell összhangban állnia.

A tankönyvkutatás során készült tankönyvanalízisek, a tankönyvszövegek megértésére, és az általuk történő tanulás eredményessége háttérének feltárására irányuló kutatások alapján állíthatjuk fel azoknak a szövegjellemzőknek a listáját, amelyek befolyásolják a tankönyvekben olvasott információk megértését. Az alábbiakban ezeket a tényezőket vesszük sorra, kiemeljük a tankönyvkutatások alapján jellemzőnek tekinthető hibákat, és

az 1–2. évfolyamos korosztályra vonatkoztatva a megértés ellenőrzését lehetővé tevő példafeladatokat közlünk. Az ábécés olvasókönyvekre vonatkozó jellemzőkre külön hangsúlyt fektetünk az elemzésben.

A tankönyvszövegek mondatainak szerkezete és hossza

Alapvető követelmény, hogy a mondatok hossza, komplexitása összhangban álljon az életkori fejlődéssel. A tankönyvvé nyilvánításról szóló OM rendelet alapján az 1–2. évfolyam számára íródott tankönyvi szövegekben, és különösen az ábécéskönyvek esetén kiemelt figyelmet kell fordítani a gyermek fejlődés-lélektani jellemzőinek való megfelelésre, a tanulók nyelvi tudatosságának fejlettségére. Ennek megfelelően a 150 betűhelynél hosszabb mondatok aránya az 1–2. évfolyamon az 5%-ot nem haladhatja meg. Az ennél hosszabb mondatok a megértést egyértelműen veszélyeztetik, de már a 100 betűhelynél hosszabb mondatok is nehezen értelmezhetők lehetnek (Mikk, 1996, idézi Kojanitz, 2003). E mondatok megértésének gátja egészen egyszerűen a tanulók rövid távú memóriája, amely ebben az életkorban még nem éri el a felnőttekre jellemző 7 ± 2 egységnyi szintet. A komplex verbális munkamemória működése teszi lehetővé többek között az összetett mondatok és szövegek feldolgozását, megértését (Németh, 2002). A gyakorlatlan olvasóknál, így az olvasni tanuló és olvasni már éppen tudó gyermekeknél, sőt még a 4–6. osztályos korosztálynál is megfigyelhető, hogy a rövid távú memória kapacitása

D1. feladat

„Bizony azon a nyirkos, fázós reggelen Bozontos Szemöldökű Leopold, a gyenge akaratúnak nem nevezhető, ám annál akaratosabb vitéz elcsodálkozott, midőn mozdulni próbált ott a fa alatt, ahová előző este leheveredett... de az nem sikerült neki.”

 Igaz vagy hamis? Kattints rá!

Bozontos Szemöldökű Leopold királyfi volt.	<input type="radio"/> Igaz.	<input type="radio"/> Hamis.
Bozontos Szemöldökű Leopold nem tudott felkelni.	<input type="radio"/> Igaz.	<input type="radio"/> Hamis.
Szép, meleg, nyári estén játszódik a történet.	<input type="radio"/> Igaz.	<input type="radio"/> Hamis.

☐ Vissza ☐ Tovább

összefüggésben áll az olvasott szöveg, illetve az egyszerű és összetett mondatok megértésével (Németh, 2002).

A *D1. feladatban* szereplő szépirodalmi idézethez hasonló szövegek megértése a fentiek miatt okozhat az 1–2. osztályos tanulók számára nehézséget. A szövegrész megértésének ellenőrzését például az olvasottak vizuális megjelenítését kérve, vagy egyszerű információkereső kérdést megfogalmazva valósíthatjuk meg.

A tankönyvszövegek szókincse

A szövegértés és a szókincs fejlettsége szoros összefüggésben áll egymással (Schoonen és Verhallen, 1998), a szövegértő olvasás feltétele, hogy az olvasó az olvasott szöveg szavainak legalább 95%-ának jelentését ismerje (Nation és Waring, 1995, idézi Nagy, 2004a). Mivel a köznyelvi szövegek 95-96%-a a leggyakoribb 5000 köznyelvi szóból szerveződik, ezeknek folyékony olvasása, rápillantással, globális módon történő felismerése jelenti a szóolvasó készség optimális működésének kritériumát. Az 1–2. évfolyamos, az olvasástechnikai készségek elsajátításának folyamatát éppen megélt tanulók esetén különös jelentősége van annak, hogy a megismert betűkből variálódó első olvasott szavak, az első egyszerű olvasmányok, tudáskínáló tankönyvi szövegek a tanulók által ismert világ elemeit megnevező szókincsből, illetve az olvasókönyvek szavaiból variálódjanak, és csak fokozatosan vezessék be a tanult tantárgyak egyszerű szakszókincsét, melynek elsajátítása tárgyi követelmény (Benczédy, 2010).

Az első évfolyamon az egész év során folyamatosan zajló betűtanításhoz használt hívóképeknek, a példaként álló, illetve az olvasás gyakorlásához alkalmazott szavakhoz hasonlóan szintén összhangban kell lenniük a tanulók által ismert világgal, a gyermekek jellemző szókincsével.

A tanulók számára feltehetően ismeretlen vagy hosszabb szavak, kifejezések olvasását, illetve a szókincsbővülés folyamatát megkönnyíthetjük, ha a tankönyvi olvasmányokat előzetesen elolvasva kigyűjtjük az érintett szavakat, és ezeket a folyamatos szöveg olvasását megelőzően szótagoló, majd egybeejtett hangos olvasással előkészítjük. Ilyen feladatra láthatunk példát az alábbi (*D2. feladat*) feladatban.

Másik jellegzetes megoldás a legkisebbek számára írott olvasókönyvekben, hogy az ismeretlen, szokatlan betűkapcsolatot tartalmazó vagy hosszabb szavakat az egyébként folyamatosan írt szövegben szótagolva szedik. Erre láthatunk példát a *D3. feladatban*.

D2. feladat

Hallgasd meg a következő szavakat először szótagolva, majd egybeejtve!
Ezután olvasd el figyelmesen a szöveget!

há-zi-kó-já-ból	házikójából
kor-cso-lyáz-ni	korcsolyázni
be-sza-kad-hat	beszakadhat
be-csúsz-tat-tak	becsúszattak
meg-gon-do-lat-lan-sá-ga	meggondolatlansága
gör-kor-cso-lyáz-ni	görkorcsolyázni

A meggondolatlan róka

Egy reggel a nyuszi kilepett a házikójából és befagyva találta a tavat. Igen megőrült, amikor meglátta a vastag jeget. Rohant rögtön a mókushoz.

- Gyere, menjünk korcsolyázni! - kiáltotta.

Nem kellett sokáig gyözködni barátját. Jó melegen felöltöztek, és hamarosan már a tó jegén csúszkáltak.

Épp arra járt a róka. Ő is szeretett volna korcsolyázni.

- Vigyázz! - intette a mókus. - Te nehezebb vagy, mint mi. Beszakadhat alattad a jég!

Vissza

Tovább

A feladathoz tartozó teljes szöveget az 28. melléklet tartalmazza.

D3. feladat

Élt, innen nem is messze, egy apró, erdei ki-rály-ság-ban egy király. Reggel, mikor mindenki más még ál-mos-kó-co-san lépett ki a szobájából, ő már rendezett volt, mintha ska-tu-lyá-ból húzták volna ki. Mindig szigorú arccal járt-kelt, és senkinek sem köszönt, mintha észre sem vette volna a mellette el-ha-la-dó-kat.

Az udvar lakói félték tőle, pök-hen-di-nek tartották. Nem is szerette senki. Pedig az egész fur-csa-sá-gá-nak egyetlen oka volt. Nem látott jól. Szem-ü-ve-get kel-lett volna viselnie, de félt, hogy kinevetik. Ezért a reggeli ren-de-le-te-ke-t is a kan-cel-lár-ral olvastatta fel.



Vissza

Tovább

A szövegértő olvasás fejlesztéséhez elengedhetetlen, hogy valamennyi tantárgy tankönyvszövegeiben előforduló ismeretlen szó jelentését megtanítsuk, és elsajátításukat folyamatosan ellenőrizzük. Az 1–2. évfolyamon a szó-jelentés ellenőrzését például a D4. feladathoz hasonlóan valósíthatjuk meg.

D4. feladat

Ha kellemes, amit az orrunkkal érzünk, akkor az **illat**. Ha kellemetlen, akkor **szag**.

 A képeken látható dolgok közül melyeknek van illata? Kattints rá!



 [Vissza](#) [Tovább](#) 

A tankönyvi szövegek formátuma és típusa

Számos felmérés tanúsítja, hogy a hazai diákok szövegértése nem megfelelő, a munkaerőpiaci elvárásoknak az iskolából kilépő egyén így nehezen tud eleget tenni. A tankönyvi szövegek változatosságának, valamint típusainak bővítése, s arányuk megváltoztatása a mindennapi élet elvárásainak megfelelően hozzájárul a diákok szövegértési teljesítményének javulásához. Szövegkutatások alapján joggal feltételezhető, hogy a tankönyvi szövegek értését a főbb szövegtípusok mentén érdemes vizsgálni. Az olvasástanítás sikeressége függ attól, hogy a tankönyvek mennyire sokszínű szövegeket alkalmaznak. A tankönyvi szövegek olvasása a tananyag elsajátítása miatt eleve elvárt feladat a diákoktól, ám célszerű lenne ezt a tantárgyhoz kötött funkciót kiegészíteni a tantárgyfüggetlen cél: az olvasástanítás szempontjaiból is. A több problémát felvető, s eltérő megoldási módszerekkel élő, különböző típusú, felépítésű, tartalmú szövegek segítségével eredményesen fejleszthető a szövegértés és a gondolkodási képességek is (Józsa és Steklács, 2009; Antalné, 2003).

Ahogy azt korábban már jeleztük, az olvasás alkalmazás dimenziójának értékelése kapcsán már szó volt a szövegformátumról, az olvasási cél valamint szituáció alapján megkülönböztethető szövegtípusokról. Az ott leírt információkat a tankönyvekre jellemző szöveghasználat tükrében kívánjuk kiegészíteni. A kontextus alapján így a továbbiakban csak az iskolai célú szövegeket tanulmányozzuk, a személyes, nyilvános valamint munkacélú szövegtípust nem vesszük figyelembe, s esetenként a részletesebb megha-

tározásoktól a szükségtelen ismétlés elkerülése érdekében eltekintünk, vagy témaspecifikusan definiáljuk újra a megértéshez szükséges kulcsfogalmakat.

Az olvasó és a szöveg célja szempontjából a tankönyvek elsősorban tudáskínáló szövegeként funkcionálnak, de a tanulási motiváció és olvasási kedv fenntartása érdekében az élménykínáló szövegtípusokkal egyaránt szükséges élniük. A tudáskínáló szövegek szinte kizárólag értelmi megnyilvánulások, míg az élménykínáló szövegek szórakoztató jellegűek. Mivel az élménykínáló szövegek olvasásának oka az élményszerzés, s nem pedig a szorosabb értelemben vett tanulási szándék, ezért a tankönyvi szövegek szigorúan véve nem sorolhatók ebbe a kategóriába. Azonban a nem konkrét törzsanyagként, csupán ajánlott olvasmányként, szorgalmi feladatként feltüntetett tankönyvi szövegek elolvasása a legtöbb esetben a tanulók szubjektív döntésének kérdése. Ezért ezen szövegek esetében érdemes elsősorban az élménykínáló, s csak másodsorban az informáló és tudáskínáló funkcióval élni, a spontán tanulásra építve. Abban, hogy ezeket a szövegrészeket a diákok minél nagyobb számban olvassák, az aktualitás, a mindennapi élményekkel való összefüggés játszik fontos szerepet. Nagy József (2004b) szerint ugyanis elsősorban olyan szöveg válhat ki örömszerző hatásokat és motiválhat ezáltal olvasásra, amelynek tartalma kapcsolódik az olvasó korábbi élményeihez, tapasztalataihoz. Az élménykínáló, elbeszélő szöveg kiválasztásánál érdemes tehát figyelembe venni, hogy ebből a szempontból nehogy elavult legyen, s a lehetőségekhez képest alapozzon a korcsoport élményeire, érdeklődésére.

A szövegértés szempontjából lényegi különbség a két szövegtípus között, hogy míg az élménykínáló szöveg köznyelvi fogalomrendszert használ, a tudáskínáló szöveg szaknyelvi fogalmakat is, melyeket az olvasónak kell értelmeznie a kontextus vagy külső segítség (pedagógus, szótár) használatával (Nagy, 2004b). A tudáskínáló szövegek feldolgozása mindezek miatt erős tanulási motivációt igényel. Az élménykínáló szövegek törzsanyagtól való egyértelmű formai elkülönítése célszerű, ezzel is elősegítve a szöveg megértését, az különböző olvasási stratégiák működtetését (Kojanitz, 2005a). A két típus eltérő nyelvezetéből adódóan a megértésük vizsgálatát más szempontból kell végezni.

A D5. feladatban szereplő vers egy új tananyagot vezet be, s élménykínáló funkcióját jelzi, hogy eredetileg nem kapcsolódik hozzá utasítás, feladat. Az ilyen típusú szövegekhez megértést vizsgáló célzattal a gyerekek saját véleményét, a tananyaghoz való kapcsoltság felismerését kérhetjük.

D5. feladat

Öri István: Tejfel Jancsi

Hajam fehér,
arcom kerek.
Ha megráznak,
hasam remeg.
Lábom kurta,
szemem kancsi.
Én vagyok a
Tejfel Jancsi!

 Mit gondolsz, milyen testalkatú Tejfel Jancsi? Kattints a válaszra!

☐ Sovány. ☐ Sportos. ☐ Magas. ☐ Kövér.

 Mit tegyen, hogy változtasson alakján? Kattints a válaszra!

☐ Tornázzon. ☐ Egyen sok édességet. ☐ Napozzon.

☐ Vissza ☐ Tovább

D6. feladat

A feketerigó

A feketerigó széphangú énekesmadár. Rovarokkal, gilisztával, csigával, bogyókkal és gyümölcsökkel táplálkozik. Kedveli az emberek közelségét.

 Milyen madár a feketerigó? Kattints a helyes válaszra!

☐ ragadozó madár ☐ énekesmadár ☐ vízimadár

 Mikkel nem táplálkozik a feketerigó? Kattints rá!

☐ rovar ☐ zöltség ☐ gyümölcs ☐ bogyó ☐ csiga ☐ hal ☐ kígyó

 Igaz vagy hamis? Kattints rá!

A feketerigó fél az emberektől. ☐ Igaz. ☐ Hamis.

A madár szeret az emberek közelében tartózkodni. ☐ Igaz. ☐ Hamis.

A feketerigó hangja bántó. ☐ Igaz. ☐ Hamis.

A feketerigó dala szívet melengető. ☐ Igaz. ☐ Hamis.

☐ Vissza ☐ Tovább



A tudáskínáló szövegek (*D6. feladat*) értésének vizsgálatakor ebben az életkorban információ-visszakereső feladatokat, értelmezést, egyszerű következtetést kérhetünk. A tudáskínáló tankönyvi szövegekben gyakran megjelenő szakszavak ismeretét célszerű leellenőrizni, hiszen ha a tanulók nincsenek tisztában ezek jelentésével, az a szövegértés és a tanulás gátja lehet. A harmadik kategória a szöveg célját tekintve az információkínáló vagy informáló szöveg, mellyel a tankönyvekben szintén csak elvétve találkozhatunk, jellemző a tudáskínáló szövegek dominanciája. Az informáló szöveg megértése az élményszerző szöveggel rokon művelet, mivel szintén köznyelvi fogalomrendszert alkalmaz. Valóságos történekekről, döntések és tevékenységek végrehajtásához szolgáltat információkat. Ezen szövegtípus olvasási motivátora az explorációs készlet, valamint az eredményes tevékenységhez, megoldáshoz szükséges információk nyérése. A tankönyvekben csak elvétve található információkínáló szövegek általában kiemelve, bekeretezve, vagy más formai elkülönítéssel jelennek meg. A *D7. feladat*ban szereplő példa ilyen típusú szöveget mutat be (Nagy, 2004b). A szöveg megértésének ellenőrzését információ-kereső feladattal, vagy a konkrét megvalósítással ellenőrizhetjük.

D7. feladat



Textil munkák: Zsebi, a zokni baba

Könnnyen elkészíthető!

Ha ügyes vagy, akkor apa régi zoknijából csudajó zokni babát készíthetsz!

Anyagok és eszközök az elkészítéshez:

- apa „rossz, kinőtt” zoknija
- tű, cérna
- gomb, v. gyöngy /2-2 szem/
- 2 dl apró mag, /rizs, v. köles, v. búza/
- fonal v. kötő, pici vatta
- olló

A munka menete:

1. A zoknit a sarkáig töltsd meg a magokkal, aztán cérnával jó szorosan kösd el!
2. Majd ismét tölts bele magokat, most kevesebbet és ismét kösd el, a maradékot vágd le!
3. 25-30 cm fonaldarabokból készíts fonalköteget, és ezt varrd fel a zokni baba fejére!
4. Vattából tömj egy keveset a zokni maradékába, ez az orr. Az orrot varrd a helyére!
5. A posztóból kivágott kezeket és a lábakat pár öltéssel rögzítsd!

◀
Hány dl apró magra lesz szükséged? Válaszd ki a legördülő listából!

◀
Kell-e egy pár zokni a baba elkészítéséhez? Kattints rá!

◀
Technika órán vagy a napköziben felnőtt segítségével készítsd el Zsebit a leírás alapján!

Válassz!

Igen.
Nem.

Vissza
Tovább

Az úgynevezett funkcionális szövegek az információkínáló szövegek alcsoportjaként foghatók fel, melyek a feladatmegoldáshoz szükséges, grafikusán szerveződő információkat kínálják ábrák, grafikonok, táblázatok formájában (Józsa és Steklács, 2009). Az ilyen típusú szövegek esetén leggyorsabban szintén információ-visszakereséssel ellenőrizhető a megértés, ahogy azt a D8. feladatban is bemutatjuk.

D8. feladat

Válaszd ki a naptárak melletti listából a megfelelő tavaszi hónapok nevét!

Válaszd ki a listából, hogy milyen nappal kezdődnek és milyen nappal fejeződnek be az egymás után következő hónapok!

Válassz!

	Hé	Ke	Sz	Cs	Pé	Sz	Va
9							1
10	2	3	4	5	6	7	8
11	9	10	11	12	13	14	15
12	16	17	18	19	20	21	22
13	23	24	25	26	27	28	29
14	30	31					

Első nap

Utolsó nap

Válassz!

	Hé	Ke	Sz	Cs	Pé	Sz	Va
14		1	2	3	4	5	
15	6	7	8	9	10	11	12
16	13	14	15	16	17	18	19
17	20	21	22	23	24	25	26
18	27	28	29	30			

Első nap

Utolsó nap

Válassz!

	Hé	Ke	Sz	Cs	Pé	Sz	Va
18					1	2	3
19	4	5	6	7	8	9	10
20	11	12	13	14	15	16	17
21	18	19	20	21	22	23	24
22	25	26	27	28	29	30	31

Első nap

Utolsó nap

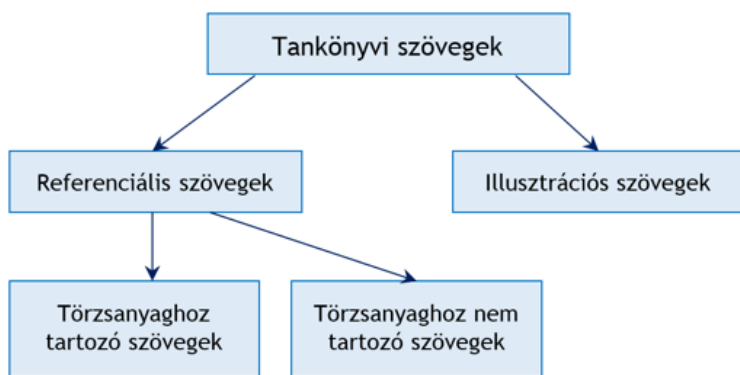
○ Vissza

Tovább ○

A legördülő listák választási lehetőségei: március, április, május (Válaszd ki a naptárak melletti listából a megfelelő tavaszi hónapok nevét!); hétfő, kedd, szerda, csütörtök, péntek, szombat, vasárnap (Első nap, Utolsó nap).

A funkció alapján történő felosztást egy másik síkon is értelmezhetjük, s e szerint két nagy típusba sorolhatjuk a tankönyvekben előforduló szövegeket: referenciális és illusztrációs szövegek (H. Tóth, 2007). A referenciális szövegtípusokon belül két alkategóriát célszerű meghatározni: a törzsanyaghoz tartozó szövegeket, valamint a törzsanyagot kiegészítő szövegeket. A törzsanyagba olyan tudás-, ritkábban információkínáló szövegek tartoznak, melyeket a tankönyv írója kötelezően olvasásra és megtanulásra szánt, így a magyarázó, elemző szövegek, fogalomismertetések,

képletek, definíciók, de az információval bíró képek és képaláírások is. A feladatszövegek, utasítások, valamint a lábjegyzékek, tartalomjegyzékek, szöszedetek, képjegyzékek olyan kiegészítő szövegek, melyek a törzsanyag megértését, tanulását, a tankönyv használatát segítik. Az illusztrációs szövegek ezzel szemben általában elsődlegesen az élménykínáló funkcióval bírnak, s esztétikailag emelik a tankönyv értékét, motiválnak a további, önálló munkán alapuló tájékozódásra, olvasásra. Ide tartoznak az ajánlott olvasmányok, szépirodalmi idézetek, illusztrációs jellegű képek. Ezen szövegtípusok megkülönböztetését az teszi indokolttá számunkra, hogy eltérő szövegértési folyamat társul hozzájuk, s ezt a diagnosztikus vizsgálat során is szem előtt kell tartani. A tankönyvi szövegek típusait az alábbi összefoglaló ábrával szemléltetjük (D1. ábra).



D1. ábra: Tankönyvi szövegek típusai

Értelemszerűen főleg a törzsanyaghoz tartozó szövegek értését kell külön leellenőriznünk, hiszen például a tananyaggal kapcsolatos feladat kiírások, utasítások megértése, vagy annak szintje a megoldásukból tetten érhető. Ami viszont sajnálatos módon gyakran elmarad, az a különböző jegyzékek, szöszedetek értésének vizsgálata, pedig nagymértékben javíthatja az eredményes tankönyvhasználatot, ha a tanulók megértik ezen szövegek célját, és használni tudják a könyvből való tanulás során. A kiegészítő szövegek értését például információkereső feladatokkal ellenőrizhetjük, mint ahogy azt a D9. feladat is mutatja.

D9. feladat

Tartalomjegyzék			
1.	Szabadtéri játékok	7	
1.1	Fogók	7	
1.1.1	Egyszerű fogó	7	
1.1.2	Félperces fogó	7	
1.1.3	Páros fogó	7	
1.1.4	Kőfogó	7	
1.1.5	Balatoni halászhok	7	
1.1.6	Fekvő fogó	8	
1.2	Csapatjátékok	9	
1.2.1	Adj. király, katonát!	9	
1.2.2	Hidas váltó	12	
1.2.3	Nemzetesdi	12	
1.2.4	Nyulazás	12	
1.3	Sorversenyek	13	
1.3.1	Mocsárjárás	13	
1.3.2	Vödörváltó	14	
1.3.3	Lábjáték	14	
1.3.4	Hidas váltó	15	
1.3.5	Vidám váltó	15	
2.	Tantermi játékok	16	
2.1	Beszédkésztséget fejlesztő játékok	18	
2.1.1	Arcfelismerés	18	
2.1.2	Eszperente	19	
2.1.3	Ki kicsoda?	19	
2.2	Ügyességi játékok	20	
2.2.1	A halász	21	
2.2.2	Teknősbéka-fészék	24	
2.2.3	Komámasszony, hol az olló?	24	
2.2.4	Tapintsd ki!	25	

Kattints a helyes válaszra!

Ki használhatja ezt a könyvet gyakrabban?

Tanítónő.

Eladónő.

Melyik játékból van több?

Szabadtéri.

Tantermi.

Melyik sorszámot kapta a Vödörváltó?

1.3.2

3.1.2

Melyik játék leírása több oldalas?

Vidám váltó.

A halász.

Melyik játék található a 14. oldalon?

Nyulazás.

Lábjáték.

Vissza

Tovább

A konstruktivista elmélet (Cs. Czachesz, 2002) szerint az értő olvasáshoz szükséges, hogy az olvasó fel tudja ismerni az olvasott szöveg típusát, ugyanis az eltérő szövegtípusok sajátos jellemzőik révén – szerkezet, nyelvezet, stílus stb. – hozzájárulnak a megértéshez. Az olvasó műfaji elvárásai, előzetes tudása és a szöveg lényegi elemei, tartalma együttesen konstruálják a jelentést. A szövegek formátuma szerint folyamatos, nem-folyamatos és kevert típusú szövegeket különböztetünk meg. Ezek a szövegtípusok a fent ismertetett funkcionális kategóriák valamelyikének felelnek meg, s az élménykínáló, tudáskínáló és információkínáló dimenziók mentén is osztályozhatók.

Folyamatos szövegek

Mint már az előző fejezetben is láthattuk, a folyamatos szöveget egymással összefüggő mondatok alkotják, amelyek gyakran bekezdésekké, fejezetekké szerveződnek. Retorikai céljuk alapján a folyamatos szövegek több típusba sorolhatók, melyek határai azonban a tankönyvekben gyakran elmosódnak, vagy átfedik egymást (Balázs és mtsai, 2010).

Az 1. és 2. évfolyamokon a folyamatos szövegek típusai közül elsősorban az elbeszélő és leíró szövegek jellemzőek a tankönyvekben. Az elbeszélés műfaja az, amivel a legkorábban megismerkednek a gyerekek. Az elbeszélő szövegek célja az időbeliségre épülő tájékoztatás, melynek vezérfonala egy esemény narrációja, rendszerint valakinek a nézőpontjából. Ezen típusú szövegek nagyban építenek az olvasóra gyakorolt érzelmi hatásra. Ilyenek például a gyakran szubjektív jellegű mesék, novellák, életrajzok, tudósítások, riportok. Az olvasókönyvek, történelemkönyvek, művészet-történet tankönyvek jellemzően ezt a típust használják, de rövidebb, 3–5 soros elbeszélések egyéb tankönyvekben is gyakran fordulnak elő, így a környezetismeretiekben is. Mivel a tankönyvekben előforduló szövegtípusok közül a narratív szöveg olvasója a legérzékenyebb a szöveg által, s mivel a világ megismerésének, megértésének egyik alapvető módja a narráció, nem meglepő, hogy a tanulók bizonyítottan jobban ismerik, értik meg és alkalmazzák az idő által strukturált elbeszélő történeteket, s tovább is emlékeznek rájuk (Horváth, 1994).

A leíró szövegek célja az elbeszélő szöveghez hasonlóan szintén a tájékoztatás, körülírás, s szubjektív jellegében, az olvasóra tett hatásában is az előző kategória rokona (egyes tipizálások a leírást az elbeszélő szövegtípusba sorolják). Ám a narráció a térbeli jellemzők, s nem pedig az időrendi sorrend alapján történik. Gyakori képviselőik a személy-, út- és helyszínleírások. A leíró tankönyvszövegek, mint amilyen a *D10.* és *D11. feladatban* is szerepel, jellemzően rövidek, 5–10 mondatosak, és gyakran egészülnek ki magyarázó, fejtegető részekkel, főleg a természettudományi tankönyvekben (Horváth, 1997).

A PISA és jelen kötet tartalmi keretei egyaránt szöveggént tekintenek a képi információhordozókra, vagyis nemcsak a verbális, hanem a képi dokumentumok megértését is a szövegértés tárgykörébe sorolják (Schnotz és Molnár, 2012). A nem-folyamatos szövegek vagy dokumentum típusú szövegek szerveződése más megközelítést igényel, mint a folyamatos szövegé, hiszen nem koherens mondatokból áll. Tankönyvekben leggyakrabban grafikonokkal, táblázatokkal, diagramokkal, térképekkel találkozhatunk. Ezek a szövegtípusok mind a nyomtatott, mind pedig az elektronikus médiában gyakran előfordulnak (Balási és mtsai, 2010).

A tankönyvekben szereplő ábra- és képanyag két fő célt szolgál: illusztrálja a szöveget új információval egészíti ki azt, esetleg mindkét funkciót betölti. Harmadik célja a tankönyvi képeknek a díszítés, amely esztétikai

D10. feladat

A tavasz első virága a **hóvirág**. Gyakran még hófoltok találhatók, amikor már kibújik az erdei avar alól. Virága fehér. Hagymás növény.

Nyáron nyílik a **pipacs**. Piros virága messziről észrevehető. Gyakran látható búzamezőkben. Hamar elhervad, ha leszakítják.



Kattints a képen azokra virágokra, amelyekről olvastál!



Melyik állítás hamis? Kattints rá!

- ☐ A hóvirág kora tavasszal nyíló erdei virág.
- ☐ A hóvirág a hófoltok közül is kivirít.
- ☐ A pipacs virága sárga színű.
- ☐ A pipacs nyáron nyíló mezei virág.



[Vissza](#)

[Tovább](#)

D11. feladat

ÉNEKES RIGÓ

A cserjések és erdők madárkája.

Tavasszal költ, fészket belülről gondosan megtapasztja sárral.

A kikelt fiókákat a rigópár gilisztával, meztelencsigával, hernyófélével lakatja jól.

Az énekes rigó költöző madár; télire átvándorol Dél-Európába, főként Olaszországba.



Igaz vagy hamis? Kattints rá!

Madár, erdők és cserjések lakója.

Nyáron kelnek ki a fiókák.

Gondos fészkepítő.

Költöző madár.

Más madár fészkébe csempészi tojásait.

A tojó és a hím madár közösen gondoskodik a kikelt fiókákról.

☐ Igaz.

☐ Hamis.

☐ Igaz.

☐ Hamis.

☐ Igaz.

☐ Hamis.

☐ Igaz.

☐ Hamis.

☐ Igaz.

☐ Hamis.

☐ Igaz.

☐ Hamis.

[Vissza](#)

[Tovább](#)

vagy motiváló céllal kerül a taneszközök lapjaira (Karlovitz, 2000a). A képi elemek szerepe összefügghet azzal, hogy folyamatos, vagy nem-folyamatos szövegben kapnak helyet. A jelentős információtartalmú képi elemek ugyanis a nem-folyamatos szövegekben gyakoribbak, a folyamatos szövegek esetén a kép általában illusztráció funkcióval bír. A képi elemek funkciója, valamint szövegbe ágyazottságuk foka eltérő szövegfeldolgozást és szövegértést igényel. A csupán motivációs célzatú, illusztrációként, díszítésként használt képek, ábrák nem befolyásolják az adott tananyagrészt, feladat megértését, így csak az információtartalommal bíró képi elemek megértését szükséges ellenőrizni, ami viszont sajnos gyakran indokolatlanul elmarad. A D12. feladat jó példa arra, hogyan kérhetjük számon az információval bíró képek értelmezését.

D12. feladat

◀ Igaz vagy hamis? Kattints rá!

A kamrában élelmet tárolnak.

☒ Igaz.
☐ Hamis.

A felső polcon négy, míg a másodikon három üveg található.

☒ Igaz.
☐ Hamis.

A harmadik polcon gyümölcs sorakozik.


☒ Igaz.
☐ Hamis.

Két lépcső vezet le a kamrába.

☒ Igaz.
☐ Hamis.

A kosárban kolbász szárad.

☒ Igaz.
☐ Hamis.



◀ Vissza
Tovább ▶

A képek alkalmazása valamennyi tankönyvben indokolt, hiszen egyrészt a kettős kódolás elmélete szerint a vizuális és verbális információk együttes jelenléte segíti az elsajátítás folyamatát, emellett pedig a vizuális tanulási stílusú tanulók esetében a szövegek túlzott dominanciája a képi anyaggal szemben gátló hatású is lehet. Ezeken túl a képi elemek tankönyv-

vekbe emelése a képzetek kialakulásának és a tanultak konkretizálásának is fontos eszközei, és számos pedagógiai feladat elvégzését segíthetik (Kojanitz, 2004a; 2004b). A pedagógiai célt is betöltő kép- és ábraanyag aránya a tankönyvekben a tankönyvvé nyilvánítás szabályai szerint, el kell, hogy érje a 60%-ot, 25%-ukhoz pedig közvetlenül kapcsolódnia kell kérdéseknek, feladatoknak is. A tankönyvi képek lehetőséget adnak az elemzésre, összehasonlításra, rendszerezésre, gondolkodtatásra, ráirányítják a figyelmet a fontos információkra, segítik a szövegesen leírt folyamatok megértését. Fontos szerepük van az előzetes tudás aktiválásában, az értékekre nevelésben is (Kerber, 2005). Ritkán csak díszítő, helykitöltő szerepük van (Kojanitz, 2005b).

A pedagógiai funkciók megvalósítása érdekében figyelemfelkeltő és a figyelmet jól irányító, lényegre törő tankönyvi ábrák alkalmazására van szükség. Az 1–2. évfolyamos tanulók számára készült tankönyvekben és különösen az ábécés olvasókönyvekben szereplő tankönyvi illusztrációkkal szemben fontos elvárás, hogy kövessék a korosztály életkori sajátosságait, ne tartalmazzanak túl sok részletet. A képeknek könnyen érthetőeknek, egyszerűeknek kell lenniük. A képek elemeinek számánál ugyanúgy a tankönyv közönségét jelentő tanulók memóriakapacitását kell figyelembe vennünk, mint a mondatok hosszának kialakításánál. A túl sok színt alkalmazó, sok apró részletet tartalmazó képek megértése nehézséget okoz a tanulók számára, hiszen a képi információ feldolgozásakor az érzékelt vizuális jelzést alkotóelemeire bontják, analizálják. Ha rövid távú memóriájuk kapacitásánál több elemre kellene figyelmet fordítaniuk, szétszóródnak az információk. Ugyanez történik, ha a képen a háttér és az ábrázolt objektumok nem válnak kellőképpen el egymástól (Slezák, 2011; Balogh és Honti, 2004).

A következőkben néhány olyan nem-folyamatos szövegműfajt veszünk sorra, amelyek jellemzőek az 1–2. osztályok számára írott tankönyvekben. Példáinkkal ezek megértésének ellenőrzéséhez nyújtunk segítséget.

Nem-folyamatos szövegek

Információhordozó ábrák


A tankönyvek, különösen az általános iskolák első évfolyamain előszere-ttel alkalmaznak az írott szöveg megértésének támogatására információ-

hordozó illusztrációkat, például az olvasmányok egy-egy jelenetének rajzos ábrázolásait. Ezekre a képekre is érvényes, hogy céljukat csak abban az esetben érhetik el, ha nem tartalmaznak felesleges részleteket, egyszerűek, a gyermek gondolkodásához közel állnak, esztétikus színvilágúak. Ha képek túl zsúfoltak, színeikben harsányak, nem követik a Miller-törvény szabályát, vagyis 5–9 elemnél több dolgot tartalmaznak, éppen ellentétes hatást érnek el: elvonják a figyelmet az írott szövegről, és nehezedik a megértésük, illetve a verbális szöveg segítségükkel történő interpretálása is. Az információhordozó illusztrációk megértését például a *D13. feladat*-ban szereplő módon ellenőrizhetjük.

D13. feladat

Vlagyimir Szutyjev: A három kiscica

Három kiscica, egy fekete, egy szürke meg egy fehér, meglátott egy egeret, és - uccu neki! - utánafutottak.
 A kiscigér beugrott a lisztesládába.
 A kiscicák - hopplá! - utána. A kiscigér elszaladt.
 A ládából pedig három fehér cica mászott ki.
 A három fehér kiscica meglátott az udvaron egy békát, és - uccu neki! - utánafutottak. A béka beugrott egy ócska kályhacsőbe.
 A kiscicák - hopplá! - utána.
 A béka szépen tovaugrándozott, és a kályhacsőből előbukkant három fekete kiscica.



◀

Az olvasott mese melyik részletét ábrázolja a kép? Jelöld meg a szövegben!

Tovább ▶

Vissza ◉

Tovább ◉

A feladathoz tartozó teljes szöveget az 29. melléklet tartalmazza.

A tankönyvi információhordozó ábrák funkciója formaábrázolás, viselkedésábrázolás, struktúraábrázolás vagy működésábrázolás lehet. Ezek közül a funkciók közül az első két évfolyam tankönyveiben elsősorban a formaábrázolás és a struktúraábrázolás jellemző. A viselkedésábrázolás kifejezetten mozgóképek, így elsősorban elektronikus tananyagok által valósíthatók meg. Erről így külön fejezetben szólnunk.

Az ábra által megjelenített dolgok formája a környezetük, felszínük, méretük és alakjuk által jellemezhető. A dolgok környezetének fontos jellemzője a sűrűsége és tartalma. Azokat a dolgokat, amelyeknek a környezete nem állandó, tehát a jellemző környezet nélkül is felismerhetőek és értelmezhetőek, az 1–2. évfolyam részére készülő könyvekben érdemes sűrűség szempontjából üres környezetben ábrázolni. A pedagógiai ábrázolás során törekedni kell arra, hogy az ábrázolt dolog fedő környezetben is kiemelkedjen a háttérből, jól észrevehető legyen, felszíne jól elkülönüljön a környezettől. Ellenkező esetben az ábra megértését az ábrázolás lényegét jelentő dolgok keresésére, jellemző jegeinek gyűjtésére irányuló kérdésekkel ellenőrizhetjük (D14. feladat).

D14. feladat



Melyik évszakot juttatja eszedbe a kép? Kattints a válaszra!

☐ Tél.
☐ Tavasz.
☐ Nyár.
☐ Ősz.

Milyen élőlényeket ismersz fel a képen? Húzd őket az ábra megfelelő részébe!

ÉLŐLÉNYEK

Növény

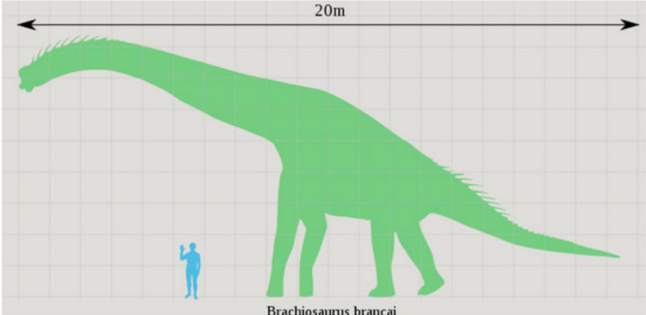
Állat

Ember

☐ Vissza
☐ Tovább

A dolgok méretének, méretviszonyainak ábrázolása fontos szerepet tölt be a képzetek kialakításában. A pedagógiai funkciót hordozó méretábrázolás alapját a viszonyítás jelenti. A viszonyításhoz a jó tankönyvi ábrák a gyermek hétköznapi életéből jól ismert, mindennapi eszközök, tárgyak közül választanak etalont, vagy magát az embert tekintik viszonyítási alapnak. A D15. feladathoz hasonló ábrák megértését például az ábra kiegészítését kérve ellenőrizhetjük.

D15. feladat



20m

Brachiosaurus brancai

Körülbelül hányszor olyan hosszú volt a Brachiosaurus, mint egy ember magassága? Kattints a helyes válaszra!


☐ Kétszer.

☐ Tízszer.

☐ Hússzor.

Az arányokat figyelembe véve, mekkora lehet egy görögdinnye a képen? Kattints a megfelelőre!

☐ Vissza



☐ Tovább

Mivel minden rendszer részekből, elemekből épül fel, az ezek között fennálló viszony pedagógiai ábrázolása is fontos szerepet kap egyes tananyagelemek esetén. Ilyen típusú képekre adnak példát a tananyag részét képező dolgok fejlődési folyamat ábrázolásai, melyek megértését a *D16. feladat* alapján is vizsgálhatjuk.

D16. feladat

Rakd sorrendbe a képeket úgy, hogy a legkorábbival kezd! A kattintások sorrendje számít!



☐ Vissza

☐ Tovább

Az ábécés olvasókönyvek jellegzetes információhordozó ábrái a hang-betű megfelelések tanításához használt hívóképek. A hívóképeken látható dolgok nevét hangosan kiejtve, a megnevezés első hangja az éppen tanított betűnek megfelelő hang. Az ettől a szabálytól való eltérések zavart okozhatnak a betű-hang megfelelések elsajátításában. A tankönyvvé nyilvánítás szabályai szerint ezeknek az ábráknak különösen színvonalasnak kell lenniük, és külön hangsúlyt kell fektetni arra, hogy egyértelműen ábrázoljanak a gyermek által ismert világból származó dolgokat, a hívóképek mindig az első osztályos tanuló aktív szókincsének elemeiből variálódjanak. A hívóképek megértését a betűtanítás első szakaszában minden esetben ellenőrizzük a kép elemeire való rákérdezéssel (*D17. feladat*).

D17. feladat

M

m



mókus

A

a



albatrosz

T

t



teknős

◀

Milyen állatot látsz az első képen? Kattints a válaszra!

◊ Teknős.

◊ Egér.

◊ Róka.

◊ Mókus.

◀

Milyen betűvel kezdődik a madár neve? Jelöld meg a kis nyomtatott betűt a képen!

◊ A

◊ a

◀

Melyik hangot jelöljük körrel, melyiket téglalappal?
Kösd össze!

○

◻

mássalhangzó

magánhangzó

◀

A kék szín milyen állatcsoportot jelöl? Kattints a válaszra!

◊ Erdei állat.

◊ Víziállat.

◊ Mezei állat.

Vissza

Tovább

Táblázatok




A táblázatok, listák, diagramok, gráfok a taxonomikus ábrázolás eszközei. Jó vizuális megjelenítői ezek az ábrázolások a hasonló-különböző dimenzióknak, a fogalmi struktúrák láthatóvá tételének. A táblázatok legalább két szempont és legalább két-két érték esetén hozhatók létre. Az ilyen egyszerű, két-háromszlopos táblázatok a második évfolyam végén már jó

segítői az önálló tanulásnak, az elsajátított fogalmak rendszerré szerveződésének. A korosztálynak szóló tankönyvek csak kevéssé élnek a táblázatok alkalmazásával. Kivételt képeznek ez alól a matematika tankönyvek, ahol az alpműveletek (összeadás, kivonás) begyakoroltatása gyakran egyszerű, 2–3 sorból álló táblázatok kitöltésével történik, mint ahogy a *D18. feladat* is mutatja.

D18. feladat


◀

A szabály segítségével töltsd ki a gépet!


	4	7	2	13	11				8	1
	3	2		6		12	5	6	4	
	7	9	5		14	14		10		7

◀


A legördülő listából választva egészítsd ki a gép működésének szabályát!




-




-




-



-



-



-

Vissza

Tovább

A legördülő listák választási lehetőségei (mindegyiknél): - (kivonásjel), + (hozzáadásjel), = (egyenlőségjel)

Valamennyi nem-folyamatos szöveg esetén fontos, hogy az ábrázolás folyamatos szöveghez való viszonyát, vagy funkcióját címmel jelezzük. A táblázatok esetén is fordítsunk gondot arra, hogy a címekkel nem ellátott objektumoknak címet adjunk, segítve ezzel a tájékozódást, megértést és tanulást. Az első tankönyvi táblázatok megjelenésekor fontos ellenőriznünk például a *D19. feladat* nyomán, hogy a tanulók ismerik-e a sor, az oszlop és a cella nevét és funkcióját. Az táblázatokban foglalt információk megértését ellenőrizhetjük közös vagy önálló kiegészítéssel, új információk táblázatban való elhelyezésével.

D19. feladat

Jelöld meg a tulajdonnevek között a kakukktojásokat!

Válaszd ki a legördülő listából a megfelelő közös főnevet!

Tulajdonnevek	Közös főnevek
Balázs, Martin, Éva, Zoltán	fiú
Villő, Sió, Lilla, Virág	lány
Duna, Tisza, Balaton	folyó
Magyarország, Anglia, Csongrád	ország
Veszprém, Pécs, Szeged	Válassz!

Vissza
Tovább

A legördülő lista választási lehetőségei: *megye, állat, város, ország*.

Grafikonok, diagramok

Az első és második évfolyamokon grafikonok és diagramok közül elsősorban a Venn-diagrammokkal, halmazábrákkal találkozunk. Jól megjeleníthető ezekkel a taxonomikus ábrázolásokkal a fogalmak egymáshoz való viszonya, illetve az egyes fogalmakhoz tartozó elemek más fogalmakhoz történő egyidejű besorolása is (D20. feladat).

Valódi grafikonokkal a legkisebbek számára íródott tankönyvekben nem, vagy csak nagyon ritkán találkozhatunk, azonban a matematika tankönyvek figyelmet fordítanak a grafikonokkal való fokozatos megismerkedésre, használatuk, értelmezésük előkészítésére. Erre szolgálnak például az alábbi tankönyvi részletek. A grafikonok értelmezésének alapja, hogy a tanulók felismerjék és alkalmazni tudják a viszony, arány, gyakoriság fogalmát. Ebben az életkorban érdemes a kezdetleges oszlopdiagramok, grafikon-szerű ábrák segítségével ezek megértését gyakoroltatni, ellenőrizni (D21. és D22. feladat).

D20. feladat

◀

Nevezd meg a csoportokat, figyelj az alaphalmazra!

Írd a számukat a megfelelő halmazba!

1. kislány
2. almafa
3. katicabogár
4. mókus
5. fű
6. nagymami

ÉLŐLÉNYEK

Vissza

Tovább

D21. feladat

Eszközök darabszáma

Eszköz	Darabszám
Vonalzó	18
Ceruza	16
Építőkocka	3
Olló	20
Fűzet	20
Labda	4

◀

Miből van a legtöbb? Jelöld meg!

◀

Miből van a legkevesebb? Jelöld meg!

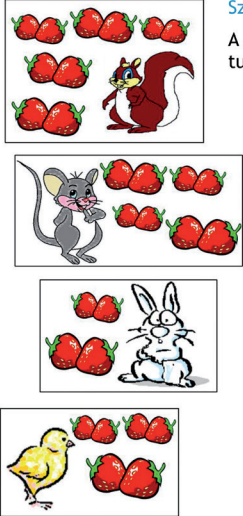
◀

Mely tárgyakból van ugyanannyi? Jelöld meg!

Vissza

Tovább

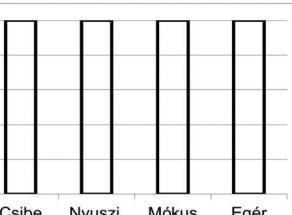
D22. feladat



Színezd ki az oszlopokban, hány epret gyűjtöttek az állatok!

A piros téglalapra, majd az oszlop egységeire kattintva tudsz színezni, a radírra kattintva pedig törölni.

Eper 10
8
6
4
2
0



Állat

Csibe Nyuszi Mókus Egér

Ki szedte a legkevesebbet? Kattints rá!

Csibe.
Nyuszi.
Mókus.
Egér.

Melyik állat gyűjtötte a legtöbbet? Kattints rá!

Egér.
Csibe.
Nyuszi.
Mókus.

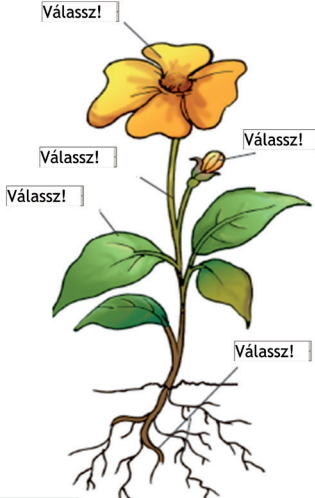
Vissza
Tovább

Fotók és fotorealisztikus ábrák

A megismerendő dolgok alakját a tankönyvek jellemzően fotókkal és fotorealisztikus képekkel ábrázolják. A tankönyvi fotók és fotorealisztikus ábrák négy alapvető pedagógiai funkciója a képzetkialakítás, a világképfelisztés, a képességfejlesztés és a tanulássegítés (Nagy, 1985). Emellett fontos szerepük van a motiváció biztosításában (Kojanitz, 2004a; 2004b) és a tanulási folyamat segítésében. A képzetek kialakításában különösen fontos szerep jut a tankönyvek képi anyagának az olyan tananyagelemek tanítása esetén, ahol a tanulók olyan jelenségekkel, tárgyakkal, dolgokkal kerülnek kapcsolatba, amelyekkel a valóságban soha sem találkoznak.

A fotorealisztikus ábrázolásokon figyeltessük meg a gyermekekkel az ábrázolt dolgok jellemző állandó környezetét, készíttessünk rajzos kiegészítést a fotókhoz (D23. feladat).

D23. feladat



A legördülő listából választva nevezd meg a virág részeit!

Melyik évszakban találkozhatsz leginkább virágokkal? Kattints rá!

Tél.

Tavas.

Nyár.

Ősz.

Vissza
Tovább

A legördülő listák választási lehetőségei (mindegyiknél): *gyökérzet, lomb, virág, levél, szár, bimbó, rügy.*

D24. feladat



Húzd a helyiségeket a megfelelő helyre!

konyha terasz hálószoza

fürdőszoba étkező

nappali előszoba

Igaz, vagy hamis? Kattints a megfelelő jelre!

A lakótérben két hálószoza van..	✓	✗
Nincs külön konyha.	✓	✗
Az étkező és a nappali egy helyiségben van.	✓	✗

Vissza
Tovább

Térképek

A térképek hasonló síkképei földrajzi területeknek. A térképek olvasásához a bennük foglalt szöveges és képi információ, illetve az általuk alkalmazott jelrendszer együttes megértésére van szükség. A térképek megjelenését a tankönyvekben egyszerű tervrajzok, egy-egy ismerős, mindennapi helyszín sematikus ábrázolásai készítik elő. A térképszerű ábrázolások megértését a *D24. feladatban* szereplő feladathoz hasonló módon ellenőrizhetjük.

Műalkotások reprodukciói

Műalkotások reprodukcióival az 1–2. évfolyam számára készült tankönyvek közül elsősorban az olvasókönyvekben találkozunk. Figyeljünk fel arra, hogy a képekhez kapcsolódik-e képaláírás, a tankönyv tartalmazza-e a művészi ábrázolás alkotójának nevét és a mű címét, tankönyvi szövegrész segíti-e a mű megértését, illetve az egész alkotást vagy annak egy részletét közli-e.

A műalkotásokat például szerző, cím nélkül közlő tankönyvek esetén különös figyelmet kell fordítanunk a műalkotások megértésének ellenőrzésére. A *D25. feladat* amellett, hogy alkalmat ad a művészi ábrázolás megértésének ellenőrzésére, a kép és szöveg integrációjának valamint a műértés, információkeresés fejlesztéséhez is segítséget nyújt.

D25. feladat



Kit ábrázolhat a kép? Kattints rá!

A vers íróját.

A kép alkotóját.



Festmény vagy fénykép az ábrázolás? Kattints rá!

Festmény.

Fénykép.

Petőfi Sándor: Nemzeti dal

Részlet

Talpra magyar, hí a haza!
Itt az idő, most vagy soha!
Rabok legyünk, vagy szabadok?
Ez a kérdés válasszatok! -
A magyarok istenére
Esküszünk,
Esküszünk, hogy rabok tovább
Nem leszünk!

Ki lehet az alkotó? Nézz utána az interneten, majd kattints a válaszra!

Munkácsy Mihály.

Orlai Petrich Soma.

Mikor készülhetett az ábrázolás? Kattints rá!

A szabadságharc körüli években.

Napjainkban.

Vissza

Tovább

Kották

Az írott szöveg olvasása és a zenei képességek, így a zenei olvasás fejlettsége egymással összefüggő kognitív területek. A tankönyvi szövegek egy speciális változatai az önálló – zenei – jelrendszert használó kották és a hozzájuk tartozó, sajátos tagolású dalszövegek.

Az első és a második évfolyam számára készült, azonos tankönyvcsaládhoz tartozó ének-zene tankönyvek nem mutatnak lényegi különbséget megjelenésükben. Ugyanakkor a bennük foglalt szövegeknek és kottáknak eltérő funkciója van. Az első évfolyamon, az olvasástechnikai készségek elsajátítását megelőzően, a tankönyv a zenei nyelvvel, a hangjegyekkel való ismerkedést szolgálja. A dalok tanulása hallás után történik, a feladatok felolvasása és a megértés ellenőrzése a pedagógus feladata.

A második évfolyamon megjelenik a tankönyvi szöveg alapján történő dal-tanulás, a szolmizációs hangok betűjelek alapján történő leírása. A tankönyvekben figyeljünk fel a dalok olvasókönyvekben megszokottól eltérő olvasási irányára, erre hívjuk fel a tanulók figyelmét. A kották megértését, a kottaolvasás sikerességét három úton, hangszeres játékkal, énekléssel vagy a hangjegyek megnevezése által ellenőrizhetjük (Gévayné, 2010) (D26. feladat).

D26. feladat

◀

Tanuld meg a dalt hallás után! Kattints a hangszóró ikonra a jobb felső sarokban!

▶

m



1. Ka - ta - lin - ka, szállj el, jön - nek a tö - rö - kök,



Sós kút - ba tesz - nek, on - nan is ki - vesz - nek,



Ke - rék a - lá tesz - nek, on - nan is ki - vesz - nek.



I - hol jön - nek a tö - rö - kök, mind - járt a - gyon - lő - nek.



◀

Szolmizáld le a kotta második sorát! Kattints rá a helyes hangsorra!

▶

• m d d r d m m d d r d

• f m m r m f f m m r m

• m r r d r m m r r d

• Vissza

Tovább •

Ikonok

Külön csoportját jelentik a tankönyvi képeknek a tájékozódást szolgáló, irányító, utasító, a tankönyvszöveggel kapcsolatos teendőket megjelenítő ikonikus jelzések (Karlovit, 2000a). Ezeknek az olvasáselsajátítást megelőzően különösen nagy szerepük van. A tankönyvek által alkalmazott jelek megértésének ellenőrzése az önálló tanulás szempontjából kulcsfontosságú. A tankönyvekkel való ismerkedéskor hívjuk fel a tanulók figyelmét a kis ábrák és a jelmagyarázat szerepére, és a tankönyvvel történő közös munka során egyszerű kérdésekkel folyamatosan ellenőrizzük, hogy a tanulók elsajátították-e jelentésüket (D27. feladat).

D27. feladat

Húzd a megfelelő utasítást a képre!

Színezd ki a rajzot!	Karikázd be a helyes megoldást!	Számozással állítsd helyes sorrendbe!	Rajzold meg!
<p>1. 2. 3.</p>		<p>írd</p>	

◀
Vissza

Tovább
▶

Díszítő illusztrációk

A tankönyvekben használt ábrák, képek egy része nem tölt be a fentiekben említett pedagógiai funkciót, szerepe a mű esztétikai értékének növelése, ezáltal az esztétikai, művészi tudatosság fejlesztésében van. Ezek a díszítő illusztrációk nem kapcsolódnak szorosan a szöveghez, egy-egy motívummal töltik ki a szövegek mellett maradó helyet. Fontos, hogy a díszítő illusztrációkat elkülönítsük az információhordozó ikonikus jelzésektől, ezért ellenőrizzük, hogy szerepüket a tanulók megértették (D28. feladat).

D28. feladat



Miről szólhat az a szöveg, amelyet ez a kép illusztrál? Kattints a helyes válaszra, válaszokra!

- ☐ A madarak fészkelési szokásairól.
- ☐ Egy vándorútra induló szegénylegényről.
- ☐ A király lányáról.
- ☐ Virágokról.

☐ Vissza

☐ Tovább

Kevert típusú szövegek a tankönyvekben

A tankönyv egészében véve egyfajta sajátos kevert szövegformátumként értelmezhető, mely egyaránt tartalmaz folyamatos (egyszerű verbális szöveg) és nem-folyamatos szövegeket (képek, diagramok, grafikonok és táblázatok). A kevert szöveg folyamatos és nem-folyamatos formátumú elemei összefüggő egységet alkotnak. Kevert szöveg például egy grafikon és a hozzá tartozó szöveges magyarázat. Mind a nyomtatott, mind pedig az elektronikus tankönyvek esetében gyakori a szöveg és nem-folyamatos formátumú elemek kapcsolata. A kevert szövegek befogadását a globális megértésre kérdező feladatokkal ellenőrizhetjük (D29. feladat).

Az olvasókönyvek egy része már az 1–2. évfolyamokon is tartalmaz kevert típusú információkináló szövegeket. Jellegzetes műfaját jelentik ezen a típusú szövegeknek a receptek és az egyszerű műhelymunkát kívánó leírások. Ezek megértését a bennük foglalt feladatok végrehajtásával ellenőrizhetjük akár az olvasásórák keretein belül is, vagy házi feladatként adva a barkácsolás, süteménykészítés megvalósítását. Ezen kívül a kevert szövegek befogadását a globális megértésre kérdező feladatokkal is ellenőrizhetjük (D29. feladat).

D29. feladat

Alkossunk! - A csigaház új lakója

Ugye te is szereted gyűjteni az üres csigaházakat? Gyurma segítségével most új lakókat költöztethetsz beléjük!

Anyagok és eszközök az elkészítéshez:

- üres csigaház
- levegőn száradó gyurma
- színes filctollak
- gyufaszálak

A munka menete:

1. Vágd le a gyufák fejét, majd színezd ki őket a filctollakkal!
2. Tépj a gyurmából egy darabot, majd formáld belőle hengert és nyomd bele a csigaházat, valahol a közepén!
3. Alakítsd ki a csiga fejét és farkát!
4. Szúrj a csiga fejébe két gyufát!
5. Tedd tálcára, ahol 2-3 napig tud száradni. Naponta forgasd, hogy levegőzzön!

Hogy nézhetnek ki az így elkészített csigák? Kattints a képre!

Mi nem kell a leírt csiga elkészítéséhez? Kattints a kakukktójásra!

gyurma

filctoll

csigaház

ragasztó

gyufaszál

Vissza

Tovább



A folyamatos és kevert típusú szövegekkel elsősorban a 2. osztályban találkozunk, az első osztályban egyértelmű a nem-folyamatos szövegek, elsősorban képek, illusztrációk dominanciája.

Kutatások bizonyítják, hogy a kevert típusú szövegek megértése könnyebb még a gyengébben olvasó tanulók számára is, mint a csak írott illetve csak képi szövegeké, hiszen a téma számára releváns vizuális információk hatékonyan segítik az írott szöveg feldolgozását.

A tankönyvekben használt fenti szövegformátumok és típusok aránya tantárgyanként, tankönyvcsaládonként különbözik, hiszen egy magyar-irodalom-tankönyv általában jóval több összefüggő szöveget, viszont kevesebb képi elemet tartalmaz, mint például egy természetismereti. Az azonban általános tendencia, hogy az információrobbanás hatására a tankönyvek egyre jobban élnek a képi információk adta lehetőségekkel. A pedagógusoknak a megváltozott helyzetet figyelembe véve kell segíteniük diákjaik tankönyvből való tanulását, s ennek bázisaként a tankönyvi szövegek értő olvasását.

4.1.2. A szövegértés mérése hangos, értelmező olvasás során

A néma olvasás mellett a hangos olvasásnak is fontos szerepe van a korosztály mondat- és szövegértésében. Ellentmondásos eredmények vannak arról, hogy a hangos és a néma olvasás idejének aránya miképpen függ össze az olvasás megértésének teljesítményével. Tanulási nehézségekkel küszködők esetén a hangos olvasás ideje, jobb induló szint esetén a néma olvasás mennyisége jobb előrejelzője az olvasási teljesítménynek. A hangos olvasás szerepe mindenképpen jelentős akkor, amikor cél az értelmezés kialakítása, a helyes, pontos, megfelelő hangerejű, intonációjú olvasás. A legegyszerűbben az egyéni hangos felolvasással mérhető, hogy a tanulók hol tartanak a fejlődésben. A felolvasás történhet rövid felkészülési idővel vagy anélkül.

A feladat alapjául szolgáló szövegek kiválasztásakor figyelembe kell venni a szókinccset, a mondatok hosszát, bonyolultságát, illetve modalitását, vagyis hogy mindezek alapján megfelel-e a tanulók életkori sajátosságainak, ismereti háttérének. A hangos olvasás mérése kiter az olvasás tempójára, hangerejére, folyamatosságára, a javított és javítatlan hibák számára és típusaira.

D30. feladat

Olvasd fel hangosan a következő szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

CINEGE

Tavasszal rak fészket, főként fák odvában. Mohával, szőrrel, pehellyel puhára béleli. Két héttel a tojásrakás után már tíz-tizennégy fióka tátog benne. A szülők hernyókkal etetik őket.

A cinegék téli tápláléka mindenféle magvából áll, de gyakori látogatói a madáretetőknek is. Télen is nálunk maradnak, nem költöznek melegebb vidékre.

Kattints a helyes válaszokra!

Mikor rak fészket a cinege?

☒ Tavasszal.
 ☐ Nyáron.
 ☐ Télen.

Mivel béleli puhára a fészket?

☒ Szőrrel.
 ☐ Magvakkal.
 ☐ Mohával.

Hány fióka kel ki a tojásokból?

☒ 5-6.
 ☐ 10-14.
 ☐ 1-2.
 ☐ 15-20.

Hol laknak télen a cinegék?

☒ Meleg országokban.
 ☐ Hazánkban.

☒ Vissza
 ☐ Tovább

D31. feladat

A meggondolatlan róka

Egy reggel a nyuszi kilépett a házikójából és befagyva találta a tavat. Igen megőrült, amikor meglátta a vastag jeget. Rohant rögtön a mókushoz.

- Gyere, menjünk korcsolyázni! - kiáltotta. Nem kellett sokáig győzködnie barátját. Jó melegen felöltöztek, és hamarosan már a tó jegén csúszkáltak. Épp arra járt a róka. Ő is szeretett volna korcsolyázni.

Képzeld el először, hogy te vagy a róka, majd pedig a mókus. Mely mondatok mesélik el a történeteket a róka, és melyek a mókus szemszögéből? Kattints a megfelelő képre!

Nyuszi barátom elhívott korcsolyázni.

Ha hallgattam volna a tanácsra, nem áztam volna bőrig.

A barátaim aggodalma felesleges. Biztosan kibír engem is a jég!

Igazam lett, a jégréteg nem volt elég vastag.

Vissza

Tovább

A feladathoz tartozó teljes szöveget az 28. melléklet tartalmazza.

A hangos olvasás megértését is ellenőrizhetjük tesztel (*D30. feladat*). A kérdések megjelenhetnek írásban és szóban, de még a felolvasás előtt szerepeljen a feladat szövegében, hogy a felolvasás után válaszolni kell kérdésekre. Természetesen első osztályban jellemzőbbek a szóban feltett kérdések.

1–2. évfolyamon a megértést ellenőrizhetjük úgy is, hogy a diákoknak a történetet különböző narrátori szerepekben kell elmesélniük (*D31. feladat*). Első osztályban a mondatok szintjére támaszkodjunk, másodikban kapjon egyre nagyobb jelentőséget a szöveg.

4.1.3. Elektronikus tananyagok olvasása

Az elektronikus média fokozott térhódítása hatással van olvasási szokásainkra, és azokra az információkeresési, megértési, feldolgozási stratégiákra, melyeket olvasás közben alkalmazunk. Az elektronikus szövegek, műfajok iskolai tanítása, megértésük segítése a mai magyar közoktatási gyakorlatban még nem képezi a mindennapi pedagógia részét, az irodalomtanítás

225

nem reagált még erre az új kihívásra (Kerber, 2005). Ugyanakkor a hagyományos, papíralapú tankönyvek jellegében tetten érhető egy olyan változás, amely követve a tankönyvek elsődleges felhasználóinak, a Z-generációként is emlegetett, digitális bennszülöttekként élő tanulóknak az igényeit, a honlapokhoz hasonló struktúrát, a szöveg és a képek új típusú, magazinjellegű, mozaikos megjelenítését idézi fel. Ezek az újgenerációs megoldások motiváló hatással lehetnek a tanulókra, amennyiben a megértést nem zavarják, és támogatják a tananyag elsajátítását (Slezák, 2011).

Bár hazánkban még kevésbé elterjedtek, az elektronikus tananyagok kapcsán érdemes megemlítenünk az úgynevezett flipbookokat vagy digitális tankönyveket. Az elektronikus tankönyvek, segédletek nagy előnye, hogy a hipertextusok révén az olvasó saját, nem feltétlenül lineáris útvonalat alkothasson, s ezzel személyre szabja a szöveget. Azonban a szövegek közötti átjárhatóság feltételezi a navigációs eszközök és eljárások ismeretét, melyek segítségével tartalmi és jelentésszintű elemek alapján lehetséges a szövegbeli tájékozódás (Balázsi és Ostorics, 2011). Ezért az elektronikus tankönyvek szövegének és képanyagának olvasása némiképp eltérő technikák ismeretét igényli, mint a papíralapú könyveké, és használatuk, olvasásuk, megértésük egyszerű informatikai eszköztudást is feltételez. Az elektronikus tankönyvszövegek olvasásához elengedhetetlen az egér használata. Ennek segítségével van mód a dokumentumokban történő előre és hátra lapozásra, szükség esetén a görgetésre, vagy éppen a hiperhivatkozások kattintással történő aktiválására (Golden, 2009).

Az elektronikus tankönyvek sokszor interaktívak, a weboldalakhoz hasonlóan működnek, azokhoz hasonló megoldásokat alkalmaznak. Beépített videofájlokat, dinamikus elemeket, programozott feladatokat tartalmaznak (Slezák, 2011). A tanulókat az ilyen típusú tananyagghordozók minden lehetőséget kiaknázó használatára fel kell készíteni. Ellenőrizni szükséges a taneszköz által alkalmazott ikonok, jelzések ismeretét. Fel kell hívni a figyelmüket azokra az elemekre, melyek feladatokra, videókra, folyamat-ábrákra és egyéb multimédiás elemekre mutatnak. A tanulóknak el kell sajátítaniuk az e-tankönyvekben történő feladatmegoldás logikáját, a legördülő menük és a felugró ablakok használatát (Gonda, 2011).

Az elektronikus tankönyvek használatát az alsóbb évfolyamokon egyszerűbb digitális tananyagok alkalmazásával készíthetjük elő. Jó alternatívát teremtenek ezek a tananyagok a flipbookok használatához szükséges IKT-készségek kialakítására. A szövegek jellemző struktúrájának digitális

környezetben történő megértését az első évfolyamokon szükséges lehet ellenőrizni. A hallott és olvasott szövegek megértését az információ visszakeresését vagy felidézését kérő kérdésekkel értékelhetjük (*D32. feladat*).

D32. feladat

The screenshot shows a digital task interface for 'D32. feladat'. It consists of a series of questions, each preceded by a small icon of a yellow square with a black dot and a right-pointing arrow. The questions are:

- Question 1: "Kattints a Tovább gombra, és nézd meg a videót!" (Click the Next button and watch the video!). Below it is a "Tovább" button.
- Question 2: "Mi volt a látott animáció címe? Kattints a helyes válaszra!" (What was the title of the animation you saw? Click the correct answer!). Below it are three buttons: "Gurul a gombóc.", "Kiugrott a galuska.", and "Kiugrott a gombóc."
- Question 3: "Ki volt a szerző? Kattints a helyes válaszra!" (Who was the author? Click the correct answer!). Below it are three buttons: "Varga Katalin.", "Varga Károly.", and "Molnár Ferenc."
- Question 4: "Kik nem szerepeltek a mesében? Jelöld meg!" (Who did not appear in the story? Mark them!). Below it are five buttons: "Cirmos cica.", "Bodri kutya.", "Szilvafa.", "Kisház.", and "Miska apu."
- Question 5: "Ki ette meg a gombócot? Kattints rá!" (Who ate the dumpling? Click on it!). Below it are two buttons: "Cirmos cica." and "Cirmos cica kiskfia."

At the bottom of the interface are two buttons: "Vissza" (Back) on the left and "Tovább" (Next) on the right.

A biztonságos egérkezelés kialakulása után a tanulók megkezdhetik a valódi elektronikus tananyagokkal történő tanulást. A digitális tankönyvek ebben az életkorban kattintással, sorba rendezéssel, jelöléssel megválaszolható feladatokat tartalmaznak, és időnként fel is olvastathatjuk a feladatot beépített audiófájlok segítségével. A digitális szöveg megértése is ilyen típusú feladatok által történhet. Ilyen típusú feladatokra számos példát kínál az eDia elektronikus feladatbankja.

4.1.4. Olvasási stratégiák

A stratégiahasználat szintjének mérésére alkalmas eszközök közül az osztálytermi gyakorlatban az olyan kérdések a legmegfelelőbbek, amelyek tájékoztatnak minket arról, hogy a tanulók tisztában vannak-e az adott stra-

tégia mibenlétével, rendelkeznek-e a használatának képességével, illetve a saját stratégiahasználatukra, annak hatékonyságára vonatkozó tudással. Az első hat évfolyamon a legfontosabb és leginkább hatékony stratégiákat javasoljuk tanítani, értékelni, valamint mérni a következőkben bemutatott sorrendben (*D1. táblázat*). Évente csak néhány új stratégia megismertetésére kerül így sor, ami lehetőséget ad ezek elmélyítésére, alkalmazásának begyakorlására, majd az alkalmazás hatékonyságának mérésére (Steklács, 2013).

Stratégia	Évfolyam		
	1–2.	3–4.	5–6.
1. Ézékszervi képek alkotása	x	x	x
2. Grafikus szervezők	x	x	x
3. Előzetes áttekintés	x	x	x
4. Összefoglalás	x	x	x
5. Átfutás		x	x
6. Az előzetes tudás aktiválása		x	x
7. Jóslás, anticipáció		x	x
8. Az olvasás céljának, módjának tisztázása		x	x
9. IEPC: Képzeld el, fejtse ki, jósold meg, erősítsd meg a jóslatod!		x	x
10. A megértés monitorozása			x
11. Javító stratégiák			x
12. Szintézis			x
13. Szelektív olvasás			x

D1. táblázat: Az olvasási stratégiák fejlesztése és értékelése évfolyam-szakaszonként

Noha a szakirodalomban megtaláljuk annak lehetőségét is, hogy akár az olvasástanulás első évétől kezdve explicit olvasási stratégiákat kapcsoljunk az olvasmányok megértéséhez, az olvasási stratégiák tanítása jellemzően a harmadik évfolyamtól sikeres. Ennek elsődleges oka, hogy erre az időszakra éri el a szövegértés alapjául szolgáló szöveg alatti nyelvi szintek (betűk, szavak, mondatok) olvasásának képessége azt a fejlettséget, amely lehetővé teszi, hogy az olvasó kellő figyelemmel koncentráljon a szöveg jelentésére. Az életkori határ további oka, hogy a szórutinok száma, az olvasástech-

nika, a metakognitív tudás ekkor éri el a gyermekek többségénél a stratégiák tanulásához szükséges minimum szintet. (Samuels, Ediger, Willcutt és Palumbo, 2005) Mindez viszont nem jelenti azt, hogy 1–2. osztályban ne lehetne hatékonyan előkészíteni a stratégiák tanítását olyan folyamatokkal, módszerekkel, feladatokkal, amelyek az olvasási stratégiák közé is sorolhatók, és a gyermekek életkori sajátosságainak is megfelelnek. Ide sorolhatunk olyan műveleteket, amelyek az olvasási folyamat megkezdése előtt és után hatékonyabbá teszik a megértést, illetve ezzel együtt nagymértékben fejlesztik a motivációt. (Block, Gambrell és Pressley, 2002)

A szakirodalom szerint tehát az olvasási stratégiák bevezetése 3–4. osztálytól a leghatékonyabb, erre az időszakra tesszük azokat a stratégiákat, amelyek nagyobb részben épülnek a már megszilárdult dekódolási képességre, megfelelő számú és minőségű szórutinra. Az 5–6. évfolyamon folytatódnia kell a szövegértés tanításának, erre az időszakra helyezzük azokat a stratégiákat, amelyek a legnehezebben elsajátíthatók, illetve amelyekhez a legtöbb előzetes tudás, meglévő képesség, rutin szükséges. A következőkben azokat a stratégiákat tárgyaljuk, amelyek szerepe a legeredményesebbnek bizonyult a kutatások során. (vö. Steklács, 2013)

Érzékszervi képek alkotása

Az érzékszervi képek alkotásának célja, hogy a tanulók legyenek képesek belső képek alkotására a szöveg tartalmáról, a leírtakról minél több érzékszervük bevonásával olvasás előtt, közben és alatt. Ezt egyszerű, nyílt kérdésekkel is elérhetjük (pl. „Mit teszel, hogy jobban el tudd képzelni, meg tudd érteni a szövegben leírtakat?”), vagy akár azt is kérhetjük a diákoktól, hogy szemüket becsukva képzeljék el az adott szereplőt, helyszínt vagy jelenetet. A tapasztalatok szerint ez különösen fontos a diszlexiás, olvasási problémákkal küzdő tanulók fejlődésében, de az átlagos és tehetségesebb olvasóknál is hatékonyan bizonyul ennek a stratégiának a használata. A szövegről alkotott belső képek gazdagságában szerepe van az olvasástannal megelőző időszak mesehallgatási élményeinek is.

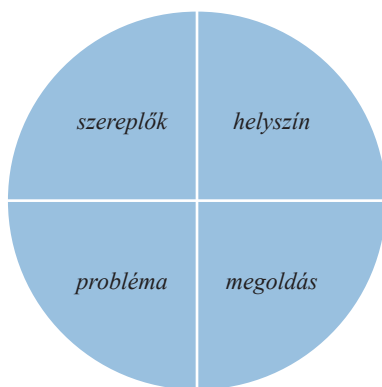
A stratégiát fejlett szinten használók jellemzői:

- A képek alkotása könnyen, örömmel történik.
- Minden érzékszervüket bevonják a képalkotás folyamatába.
- Gazdag, színes fantázia.
- Az alkotott képek részletesek, ezekről pontos leírást adnak.

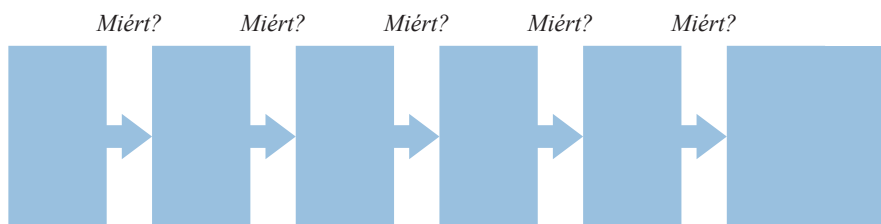
Grafikus szervezők alkalmazása

A szöveg jelentésének strukturálását, a lényeges elemek kiemelését, a vázlat fogalmának kialakulását, elkészítését, mindezek által a szöveg megértését hatékonyan segítik a grafikus szervezők. Az egyszerűbb grafikus szervezők közül a megértésen kívül a szöveg szerveződésének, logikájának a jellemzőit is segítik kialakítani a vázlatkör, a vázlatlánc, illetve a helyszínvázlat (D2. ábra).

A) Vázlatkör:



B) Vázlatlánc:



D2. ábra: Grafikus szervezők

A diákoknak több grafikus szervezőt célszerű ismerni, ezenkívül ismerniük kell az alkalmazásuk célját. A tanulónak az életkor függvényében üresen hagyott részeket kell tudni pótolni, majd képesnek kell lenniük teljesen üres grafikus szervezők kitöltésére, végül önállóan kell elkészíteni ezeket, kiválasztani egy megfelelő, szöveghez illő grafikus szervezőt.

A stratégiát fejlett szinten használók jellemzői:

- Több grafikus szervezőt ismernek, alkalmaznak.
- Képesek az olvasmány alapján készült grafikus szervezőket önállóan kitölteni.
- Önállóan képesek kiválasztani az olvasmány alapján olyan grafikus szervezőket az ismertek közül, amelyek segítik a szöveg megértését.

Előzetes áttekintés

A szöveg előzetes áttekintése alatt azt a tevékenységet értjük, amikor a tanulók átnézik a szöveget, annak szembeűnő tulajdonságait, címét, a képeket a szövegben („*Vizsgáld meg a szöveget! Mit tudsz elmondani róla, mit figyeltél meg?*”).

Eközben hagyományos értelemben vett olvasás nem történik, de kialakul az első benyomás a szöveg tartalmáról, amely alapján az olvasó meg tudja jósolni, hogy milyen lehetőségek mentén alakulhat a narratíva menete, a szöveg kimenete. Szóba jöhet a későbbi jóslás, érdeklődés felkeltése érdekében, hogy egy tetszőleges helyen beleolvasunk a szövegbe, azaz elolvasunk belőle legfeljebb egy-két mondatot. Az előzetes áttekintés hatékonyan járul hozzá a magasabb szintű szövegértéshez. A lényeg megragadása a cél.

A stratégiát fejlett szinten használók jellemzői:

- Olvasás előtt ismerkednek a szöveggel.
- Megvizsgálják a címet.
- Megnézik a képeket.
- Megfigyelik a szöveg hosszúságát, tagolását.

Összefoglalás

Az összefoglalás a legismertebb és széles körben elterjedt olvasási stratégia, a szöveg gondolatainak integrálása, sűritése, a lényeg kiemelése a legfontosabb feladata. Hozzá tartozik az is, hogy az olvasó ítéletet, véleményyt tudjon formálni az olvasott szövegről, a saját olvasási folyamatáról, annak sikerességéről, hatékonyságáról, saját olvasatáról, és ezt meg is tudja indokolni a szöveg alapján. Minderről egyszerű, a tanulók saját véleményére kérdező kérdésekkel bizonyosodhatunk meg (pl. „Foglald össze a szöveget!” „Melyek voltak a legfontosabb dolgok, amiket megtudtál?” „Könnyű vagy nehéz volt a szöveg? Miért?”).

Az összefoglaláshoz soroljuk a következtetések levonását, illetve ide tartozik az irodalmi szöveg legfontosabb gondolatainak, üzenetének, tanulságának meghatározása is. Az életkor emelkedésével egyre inkább az implicit, szó szerint nem kifejtett jelentés azonosítása is a követelmények közé tartozik.


A stratégiát fejlett szinten használók jellemzői:

- A szöveg elolvasása után megpróbálják kiemelni, rendszerezni a legfontosabb üzenetet, mondanivalót.
- Rangsorolják, egymással összevetik a szöveg információit.
- Következtetni tudnak a megértés szintjére, a szöveg minőségére.
- Magasabb szinten, idősebb gyermekek:
 - meg tudják állapítani, értékelni tudják a szöveg jellemzőit, minőségét;
 - véleményt formálnak arról, hogyan sikerült a szerzőnek megvalósítani a célját.

D33. feladat

Schmidt Egon: Miért csíkos a tigris bundája?

Ha az állatok között egyszer divatbemutatót tartanánk, a tigris szép csíkos bundája biztosan nagy sikert aratna. A dzsungelben mégsem ezért fontos ez a szép mintázat. Amikor a nagy ragadozó lesben áll a sűrű bambuszszálak között, szinte láthatatlanná válik. Csíkjai olyanok, mint egy-egy bambusz nád. A tigris bundája tökéletesen alkalmazkodik környezetéhez, amelyben él. A sűrűben lapuló nagymacska elrejtí a bundája.



A szöveg elolvasása után töltsd ki a táblázatot!

◀

Összefoglalás		
Ezt tudtam már olvasás előtt:	Ezeket a fontos dolgokat tudtam meg:	Erre vagyok még kíváncsi:
Számomra a legfontosabb dolog, amit megtudtam:		
Számomra a legérdekesebb, amit megtudtam:		
Ezt nem értettem:		
Így tudtam meg a jelentését:		

◉ Vissza
Tovább ◉

4.2. Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójának értékelése a 3–4. évfolyamon

A Nemzeti alaptantervben (2012) lefektetett fejlesztési követelmények az 1–4. évfolyamra határoznak meg célokat. Az olvasástanítás hazai hagyományai és az olvasásfejlődés pszichológiai törvényei együttesen jelölik ki azt a folyamatot, amely 3–4. évfolyamon (1) az olvasásikészség-fejlődés automatizmusával és részben ennek köszönhetően (2) az olvasási stratégiákra vonatkozó ismeretek és eljárások gazdagodásával jellemezhető.

4.2.1. A tankönyvszövegek megértésének értékelése

Az olvasástechnikai készségek kialakulását követően, a 3–4. évfolyamtól a tankönyvek új funkciókkal egészülnek ki. Megjelenik a klasszikus, szövegalapú, tankönyvekből történő tanulás, ezzel egy időben felértékelődik a szövegértés szerepe. Az olvasás már nem mint cél, hanem mint eszköztudás jelenik meg a tanulás során. A tankönyvszövegekkel szembeni elvárások is ennek megfelelően alakulnak. Növekszik a folyamatos szövegek hossza és dominanciája a képi információkkal szemben. Nagyobbá válik a szövegtípusok és műfajok változatossága folyamatos és nem-folyamatos szövegek esetén egyaránt. A tankönyvek tipográfiai megoldásai szövegértést segítő és tanulást támogató funkciókkal gazdagodnak. A szövegek nyelvi megformáltsága a szövegértést befolyásoló tényezővé válik.

A tankönyvszövegek tipográfiája

A tankönyvszövegek tanulhatóságát és érthetőségét egyaránt befolyásolják, segítik, vagy éppen gátolják az alkalmazott tipográfiai eljárások. A leglényegesebb szövegrészek, kulcsfogalmak félkövér kiemelése, a betűszínek változtatása vagy az összefoglaló bekezdések háttérszínnel történő jelölése mellett, hogy a tanulók figyelmét a megtanulandó információkra irányítják, segítik a vázlatkészítést és a tanulás folyamatát. Megfelelő alkalmazásuk mellett a szöveg megértésében is segítséget nyújtanak. A következtelenül alkalmazott kiemelések azonban éppen ezzel ellentétes hatást váltanak ki. Ha a tankönyvszöveg egyes részeiben következetesen jelentkezik valamilyen kiemelés, például minden fogalom magyarázata félkövér betűkkel

szedett, ugyanakkor más fejezetekben ez nem következik be, annak a tanulást és a szövegfeldolgozást gátló hatása van. Ilyen esetekben a szövegek megértését közös vázlatírással segíthetjük, a kiemelések szerepét elemzésnek vethetjük alá (*D34. feladat*).

D34. feladat


ALBATROSZ

Ez a hatalmas vihar madár a déli tengereken él.

Kitárt szárnyával, mely több, mint három méter hosszú, órákig képes vitorlázni a víz fölött.

Puhányokkal és medúzákkal táplálkozik.

Az albatroszszülők tíz hétig ülnek egyetlen tojásukon, míg nem kikel a fióká.





CSIKÓHAL

E különös teremtmény a meleg tengerek lakója. Testét kemény bőrpáncél borítja.

A vizinövények hínár- moszatszövedéke közt apró rákokra vadászik.

Az ikrákat a nőstény rakja le, ám hordani a hím hordja sajátos költőzacskójában, s a már kikelt csikóhalacskákról hat héten át ugyancsak ő gondoskodik.

Milyen szerepe van a kiemeléseknek?

Jelöld meg a helyes választ/válaszokat!

Írj hasonló, rövid ismertetést egy tetszőleges állatról! Használd kiemeléseket!

☐ Fogalmakat jelöl.

☐ Díszítőelem.

☐ Fontos információt jelöl.

☐ Nincs semmilyen funkciója.

☐ Vissza

☐ Tovább

A tankönyvszövegek mondatainak szerkezete és hossza

A tankönyvvé nyilvánításról szóló OM-rendelet alapján a tankönyvi szövegekben a 150 betűhelynél hosszabb mondatok aránya a 3–4. évfolyamon a 10%-ot nem haladhatja meg. A 150 karakteres mondathossz az érett olvasó számára is mérföldkönek tekinthető; e fölött a memória korlátai már komoly akadályt jelentenek a megértés számára.

A hosszú, többszörösen összetett mondatok megértésének ellenőrzését a mondatok tagolásával, állításokra bontásával, akár ágrajzzal történő ábrázolásával is megvalósíthatjuk (*D35. feladat*).

A negyedik évfolyam végére a tanulóknak alkalmazható tudással kell rendelkezniük az írásjelhasználatról. Ennek ellenőrzésére a mondatvégi írásjelek, valamint a hosszabb, bővített mondatok közben a kettőspont, vessző, kötőjel pótlását kérhetjük a tanulóktól.

D35. feladat

A kis tuli

A korai tulipán márciusban virágzik a kertekben, hagymájából 3-4 sima zöld levél és **egyetlen** virág nő, mely **színes** /piros, sárga, bordó/ **6** leple harangként borul össze.

Erdők alján

Szerény kis növény az **ibolya**, lombos erdőkben, **bokrok alján** nyitja **öttagú** illatos virágait, melyek **ibolyakék** színűek, áprilistól májusig.

Kattints a képen azokra a virágokra, amelyekről a leírások szólnak!

Töltsd ki a táblázatot!



Növény			
neve	virága	virágának színe	élőhelye

Vissza

Tovább

D36. feladat

Válaszd ki a mondatvégi írásjeleket a zárójelben lévő utasítás szerint!

Szép az új autód [Válassz!] (a véleményére vagy kíváncsi)

Szép az új autód [Válassz!] (megállapításként közlöd)

Szép az új autód [Válassz!] (vágyakozást fejez ki)



Vissza

Tovább


A legördülő listák választási lehetőségei (mindegyiknél): . (pont), ? (kérdőjel), ! (felkiáltójel).

Az írott szövegben a beszélő szándékának felismerése alapvető feltétel a megértés szempontjából. A 3–4. évfolyamon azokat a szituációkat kell biztonságosan felismernie a diákoknak, amikor a grammatikai, írásjellel kifejezett szándék azonos a beszélő valós szándékával (*D36. feladat*).

Gyakran jelenik meg párbeszéd az alsó tagozatos gyermekek olvasmányáiban, hiszen a narratív szövegek (mesék, elbeszélések) fontos szerepet játszanak ebben az életkorban. A megértéshez szükség van az írott nyelv párbeszédre vonatkozó szabályainak az ismeretére (*D37. feladat*). Fő célunk ezek tanításával, hogy az írásjelek, a mondatok folyamatostól eltérő elhelyezése, az új szabályok megjelenése ne akadályozza a gyermekeket a szöveg megértésében, a mese, elbeszélés átélésében.

D37. feladat

Pótold a mondatokból hiányzó írásjelet!



– Légy szíves mutasd meg a könyvedet – kérte Jutka a barátnőjét

– Nagyon szívesen – válaszolta Ági –, de melyiket

Vissza
Tovább

A tankönyvszövegek szókincse

Az anyanyelvi szókincs bővítése a tankönyvszövegek fontos feladata. A tanulók számára feltehetően nem ismert szavak magyarázatára és az elsajátítás ellenőrzésére külön figyelmet kell fordítani az általános iskolában. A *D38. feladatban* szereplő tankönyvi szövegrész ismeretlen szava a hungarikum, amelyet az írott szöveg példák felsorolásával, lábjegyzet alkalmazásával magyaráz, illetve képi információval is kiegészül a tankönyv repertoárja. Az új, ismeretlen szavak, kifejezések megértését több módon, pl. a jelentés definiáltatásával, példák és kivételek kérésével ellenőrizhetjük.

A tankönyvvé nyilvánítás fontos szabálya, hogy az alsó tagozatban használt tankönyvek szövegeiben a mondatok számának és az egymástól eltérő szakszavaknak a hányadosa, vagyis a speciális, a mindennapi nyelv-

D38. feladat

A közösségi oltalom alatt álló **hungarikum** különleges, egyedi, jellegzetes, csak Magyarországra jellemző dolog, amelyről a magyarok ismertek a világban. A magyar nemzeti értékekről és a hungarikumokról szóló törvény meghatározza, hogy mi is számít hungarikumnak:

„Megkülönböztetésre, kiemelésre méltó érték, amely a magyarságra jellemző tulajdonságával, egyediségével, különlegességével, minőségével a magyarság csúcsteljesítménye, amelyet külföldön és belföldön egyaránt a magyarság erdményeként, kiemelt értéként tartanak számon. Védett természeti érték kiváló nemzeti termék nmit a



Milyen hungarikumokat ismersz fel a képen? Sorold fel!

Hungarikum-e a Túró Rudi? Kattints a helyes válaszra!

Válaszodat indokold meg egy mondatban!

☐ Igen.
☐ Nem.

A feladathoz tartozó teljes szöveget az 30. melléklet tartalmazza.

ben nem használatos szakszavak átlagos előfordulási sűrűsége nem haladhatja meg a mondatonkénti 0,3-et, a felső tagozatban pedig maximálisan 0,5 lehet ez az érték.

Fercsik (2001a) és Kojanitz (2004a; 2004b) alapján a tankönyvekkel szemben elvárás, hogy törekedjenek a magyar nyelv szókincsének közvetítésére, és kerüljék az idegen kifejezések alkalmazását, ugyanakkor ugyanilyen súlyú követelmény fogalmazódik meg a tankönyvszövegek kapcsán abból a szempontból is, hogy szabatosan, a szakterület szabályainak megfelelően tartalmazzák a különböző szakkifejezéseket, speciális szakszavakat. A tankönyvszövegek ennek következtében természetes módon tartalmaznak a tanulók számára eddig ismeretlen szavakat, szakkifejezéseket, a tudományterület elsajátítandó terminusait. Fontos, hogy a tanulók ezeket a szavakat beépítsék szókincsükbe, értsék, alkalmazzák őket, és a terminusok rendszert képezve épüljenek be tudásukba (Fóris, 2006). A szakszavak mindennapi szókincs részét is képező hányada nem jelent különösebb megértési nehézséget. Ugyanakkor a már csak a művelt köznyelvben és az adott szakterületen használt kifejezések között gyakran találunk szóössze-

D39. feladat

A Kárpát-medence páratlan szépségű földrajzi egységét a Kárpátok 1500–2600 méter magas és 150–200 km széles hegykoszorúja öleli át. A medence belső területét azonban a hegységek és a nagy folyók további részekre szabdalják.



A Kárpát-medence területének mintegy kétharmad része az 500 méteres tengerszint feletti magasságnál alacsonyabban fekszik, s majdnem fele a 200 méteres szintmagasságnál is alacsonyabb terület.



Mit gondolsz, miért hívják a tájegységet Kárpát-medencének?
Kattints a helyes válaszra!

- Mert a terület nagy részét víz borítja.
- Mert sok üszómedence található a területen.
- Mert a terület nagy része tengerszint alatti magasságú, és hegyek veszik körül.



Milyen más szavakat ismersz, amelyek hétköznapi és tudományos értelemben is használatosak? Írj minél többet!

Például: Föld-föld; mandula

Vissza

Tovább

D40. feladat



Húzd az állítások mögé a megfelelő fogalom képét!



Medence: dombok és hegyek által körbefogott kerek mélyedés.

A nők és férfiak medencéje között elsősorban a méreteket illetően vannak különbségek: női medence szélesebb, ürege tágasabb.

Az Erdélyi-medence területén régen tenger hullámozott, ezért több ezer méter vastagságú agyag-, kavics- és homokréteg borítja.

A gyógymedencében a fürdési idő 30 perc, mely után pihenő szükséges.

Vissza

Tovább

A kurzort a képek fölé helyezve megjelenik a fogalom írott neve is. Ezek sorrendben, balról jobbra haladva: *terem, domborzati forma, tájegység, fürdő, testrész.*

tételeket, egyedi szóalkotás következtében létrejött szóalakokat. Jellemző emellett az is, hogy az egyes tantárgyak, tudományterületek terminológiája köznyelvi értelemben használatos kifejezéseket attól eltérő jelentéssel tartalmaz. Ezen szavak tudományos és hétköznapi jelentésének birtoklását mondatba foglalási gyakorlatokkal ellenőrizhetjük (*D39. és D40. feladat*).

A különböző tudományok szakszókincsére jellemző, hogy figyelembe véve a magyar nyelv sajátosságait, követi a nemzetközi gyakorlatot is. A szakkifejezések emiatt gyakran idegen hangzásúak, esetleg kiejtésükben sem a magyar nyelvre jellemző megoldásokkal élnek, így megakaszthatják az egyébként folyamatos olvasást. Az olvasó a szövegben az addig nem ismert szakszóhoz érve a globális felismerésről silabizáló olvasásra vált, sokszor csak a mondatot újraolvasva képes a szövegrész megértésére. Emiatt, bár a szakszavak szükségszerű velejárói a tankönyvi szövegeknek, arányuk, megjelenésük kontextusa fontos tényező a szövegek feldolgozása-skor, hiszen a sok szakkifejezést tartalmazó szövegek megértése problémát jelenthet a tanulók számára. A tankönyvvé nyilvánítás szabályai szerint a tankönyvekkel szemben alapvető követelmény, hogy szövegközi magya-

D41. feladat



A Nobel-díjat a tudós kémikus, a dinamit feltaláló, **Nobel Alfréd** (1833-1896) alapította.

Nobel végrendeletében rendelkezett úgy, hogy vagyonának kamataiból évről évre részesedjenek a fizika, kémia, fiziológia és orvostudomány, továbbá az irodalom legjobbjai és az a személy, aki a békéért tett erőfeszítéseivel a díjat - és a vele járó, jelenleg tízmillió svéd koronát (körülbelül 300 millió forintot, illetve 1,1 millió eurót) kiérdemli. A közgazdasági díjat bankárok alapították 1968-ban, a Svéd Nemzeti Bank fennállásának 300. évfordulója alkalmából.

Gyűjtsd ki a szövegből azokat a szavakat, amelyeket nem értesz!

Keresd meg az Idegen szavak szótárában vagy az Értelmező kéziszótárban a jelentésüket, s készíts kislexikont!

Idegen szó	Jelentése

◀ Vissza
Tovább ▶

A feladathoz tartozó teljes szöveget az 31. melléklet tartalmazza.

rázat vagy kislexikon, szószedet formájában tartalmazzák az alkalmazott szakszavak magyarázatát (Karlovit, 2000b). Mégis gyakran találkozunk a tankönyvekben nem értelmezett szakkifejezésekkel, idegen eredetű szavakkal, melyek megértését segíteni kell a tanulók számára (D41. feladat).

Kojanitz (2005a) felhívja a figyelmet arra, hogy a tantárgyakhoz kapcsolódó szakszókészlet tanításakor figyelembe kell vennünk azt, hogy a tanulók idegen szavakként sajátítják el a terminusokat. Ennek megfelelően az idegen nyelvek tanításához kapcsolódó módszertani tapasztalatokra alapozva törekednünk kell arra, hogy ellensúlyozva tankönyveink „megemlítő” (Kojanitz, 2005a) jellegét, időt hagyjunk a diákoknak az újonnan tanult szakkifejezések begyakorlására. Ennek feltétele, hogy egy tanórán ne tanítsunk hétnél több új szakszót. A szakkifejezések elsajátításának ellenőrzése a D42. feladatban szemléltetett megoldásokkal történhet.

D42. feladat

A vitorlázó repülőgépeket siklórepülésre tervezik. Tervezésük lehetővé teszi a légköri áramlatok kihasználását, amelyek segítségével emelkedni is tudnak.

Vitorlázórepülővel többféleképpen is lehet emelkedni, de mindegyik módszer lényege az, hogy egy olyan légtömeg segítségét vesszük igénybe, amely a környező levegőnél gyorsabban emelkedik. Az emelkedő légtömeg lehet termik (felfelé szálló meleg légáramlat), lejtőszél vagy hullám. Létezik egy kevésbé ismert, s korlátozottan hasznosítható negyedik módszer is a repülés időbeni nyújtására. Angol nevén dynamic soaring-ként, vagy „dinamikus vitorlázásként” ismerünk, azonban itt nem beszélhetünk függőleges légmozgásról.

◀

Mit jelent a termik szó? Kattints rá!

◉ Felfelé szálló hideg légáramlat.

◉ Lefelé szálló meleg légáramlat.

◉ Felfelé szálló meleg légáramlat.

◀

Mit gondolsz, a siklórepülőkön kívül mi használja még ki a termiket a repülés során?

◀

Tudod-e, miért meleg a felfelé szálló légáramlat? Egészítsd ki a megfelelő szóval a magyarázatot!

A meleg levegő emelkedik.

a hideg levegőnél, így a hideg réteg fölé

◉ Vissza

Tovább ◉

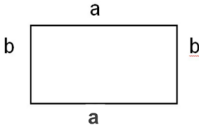
A feladathoz tartozó teljes szöveget az 32. melléklet tartalmazza.

A tankönyvek szókincsét elemezve fontosnak tartjuk kiemelni a matematikatan könyvek problémáját. A matematikai szakkifejezések elsajátítása nélkül nem lehetséges a matematikai gondolkodás fejlesztése, ugyanakkor e tudományterület szaknyelvének elsajátíttatásában a fokozatosság elvét kell követni. A matematika (és később a fizika, kémia) tankönyvek sajátossága, hogy a szakkifejezések előfordulási aránya akár egy oldalon belül is nagy, azonban ezek gyakran ugyanazon, már megismert terminusok újabb- és újabb említései. Ezen fogalommagyarázatok megértését nagyon fontos leellenőrizni, hiszen a tantárgy tanulásához nélkülözhetetlen az ismeretük. A fogalmak megfelelő elsajátítását ellenőrizhetjük az adott fogalomhoz kapcsolódó feladatok végrehajtásával (*D43. feladat*), de a fogalom definiálását is visszakérhetjük (*D44. feladat*).

A 3–4. évfolyam tankönyveire tantárgytól függetlenül jellemző, hogy igyekeznek a tanulók szókincsét bővíteni, s nemcsak az új szakkifejezések bevezetésével, hanem szinonimák használatával is. Ezek megértését a gyakorlati használatuk során mérhetjük leginkább, például szövegbehelyettesítő feladat segítségével, mellyel a korosztály tankönyvei egyébként is egyre gyakrabban élnek (*D45. feladat*).

D43. feladat


A téglalap területének kiszámítása a következő képlet segítségével történik.



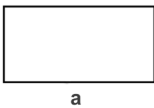
$$K = a + b + a + b = 2 \cdot a + 2 \cdot b = 2 \cdot (a + b)$$

Oldd meg a feladatot!

Körbe szeretnék szegni egy téglalap alakú terítőt. Hány csomag szalagot kell vásárolnom, ha egy csomagban 1 m van, és a terítő oldalai 85 cm illetve 12 dm 5 cm?



Írd az adatokat a megfelelő helyre! A számoláshoz használhatsz papírt!





a =

b =

Válasz:

Indoklás:

 Vissza
Tovább 

D44. feladat

Az anyagok a természetben három halmazállapotban jelenhetnek meg: szilárd, folyékony, légnemű. Miközben az anyag egyik halmazállapotból a másikba átalakul, a létrejövő változást nevezzük halmazállapot-változásnak.

Szilárd anyag melegítés vagy nagy nyomás hatására olvad meg. A folyadékok minden hőmérsékleten párolognak. Magasabb hőmérsékleten intenzívebb a párolgás. Párolgáskor csak a folyadék felszínéről távoznak el molekulák, míg forráskor a folyadék egészében keletkeznek gőzbuborékok.

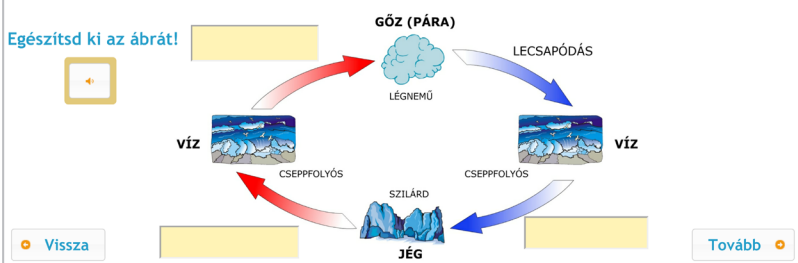
Egészítsd ki a következő mondatokat!

Halmazállapot-változásnak nevezzük, amikor az egyik átalakul a másikba.

A szilárd anyag vagy hatására olvad meg.

A folyadékok magasabb hőmérsékleten intenzívebben .

Egészítsd ki az ábrát!



D45. feladat

Folyóvíz: mederben (völgyben) helyezkedik el, valahonnan ered (forrás), és valahová megy (lefolyásos végtorkolaton keresztül): másik folyóvíz, tó, tenger, óceán. Hó- és jégtakaró olvadása, a csapadékvíz táplálja őket.

Vizhozam szerint a folyóvizeket csoportosíthatjuk:

- ér: hegyes vidéken a vízfolyások legapróbbika, melyet azonban rendszerint állandó forrás táplál;
- csermely: vízfolyás, mely a pataktól leginkább abban különbözik, hogy a száraz évszakokban teljesen kiapad; az értől pedig medrének nagyobb és kialakultabb volta különbözteti meg;
- patak: kisebb vízfolyás. A patak, és a folyó közt éles határt vonni nem lehet, de nincs is rá szükség. Rendesen nagy esés, gyorsan változó vízmennyiség, sok hordalék jellemzik;
- folyó: általában az állóvíz ellentéte; a legkisebb folyóvizeket ér, csermely, patak, a legnagyobbakat folyam néven szokták megkülönböztetni; éles határ nincs eme különböző elnevezések között;
- folyam: a nagyobb folyók neve, kivált azoké, melyek közvetlenül a tengerbe torkolnak.

A legördülő listából választva helyettesítsd be a mondatokba a megfelelő folyóvízcsoportot!

Legapróbbik vízfolyás a hegyiségekben.

A több országon áthaladó Dunát, mely a Fekete-erdőben ered és a Fekete-tenger a lefolyásos végtorkolata, nevezhetjük -nak is.

Ha nyáron nagyon kevés csapadék hullik, kiapad és csak az üres medre mutatja, hogy itt folyik a(z) .

Vízmennyisége gyorsan változik, sok-sok hordalékot cipel útja során a(z) .

A legördülő listák választási lehetőségei (mindegyiknél): ér, csermely, patak, folyó, folyam.

A tankönyvek nyelvhasználat, nyelvhelyessége, helyesírása

Megértési problémákat okozhatnak a tankönyvekben szereplő nyelvhasználati, nyelvhelyességi, helyesírási, központosági pontatlanságok és hibák. Fontos, hogy a tankönyvi szövegek órai feldolgozását megelőzően felfigyeljünk ezekre, és szövegértési, szövegfeldolgozási gyakorlatok segítségével értékeljük az érintett szövegrészek tanulók általi megértését.

Jellemző nyelvi probléma a tankönyvek szövegében a -nál, -nél ragok helytelen használata (pl. „Az embernél jóval kisebb a tapasztalatszerzés lehetősége.” (Jámbor és mtsai., 2001. 143. o., idézi Fercsik, 2002a)). Megfigyelhető, hogy egyes mondatokból indokolatlanul hiányzik a határozott névelő (pl. „A lány drogokhoz a marihuánát és hasist soroljuk.” (Jámbor és mtsai., 2001. 147. o., idézi Fercsik, 2002a)). Az első példában -nél rag helyett az esetén névutó használata lenne indokolt, mivel nem összehasonlításról van szó ebben a mondatban. A második példában a *hasist* szó elől hiányzó *a* határozott névelő az olvasást nehézkessé teszi, fontos a mondat feldolgozás közbeni kiegészítése. A pontatlan megfogalmazás, szóhasználat a tanulók szókincsfejlődésében és a szövegértelmezésben is problémákat okozhatnak (pl. „A receptorok sűrűsége az ujjbegyen és az ajkakon a legnagyobb, míg a háton és a lábszáron a legkevesebb” (Jámbor és mtsai., 2001. 125. o., idézi Fercsik, 2002a)). A legutóbbi példában szereplő melléknevek (*legnagyobb*, *legkevesebb*) egymás ellentéteiként jelennek meg, ugyanakkor valódi párjuk a *legkisebb*, illetve a *legtöbb* lenne. A tankönyvszövegekben használt semmitmondó kifejezések, így például a „lényegében”, „valójában”, „tulajdonképpen”, „leginkább” és egyéb ezekhez hasonló szavak megjelenése bizonytalanságot tükröz, a megértést nehezítő tényezőként említhető.

A helyesírási képesség és az olvasás fejlettsége között szoros kapcsolat áll fenn a transzparens ortográfiájú nyelvekben (Csépe és Blomert, 2012), ahogyan ezt bemutattuk az pszichológiai dimenziót tárgyaló fejezetben. Helyesírásunk értelemtükröző jellege miatt a szöveg megértésében szerepet játszik az olvasottak helyesírása és az esetlegesen előforduló sajtóhibák is (Fercsik, 2001b, 2002b). Gyakori hibát jelent a szövegekben az összetett mondatok tagmondatainak határáról elmaradó írásjelek, melyek különösen többszörösen összetett mondatok esetén nehezítik meg a megértést. Tankönyveinkben meglepően gyakran fordulnak elő az alany és az állítmány egyeztetésének, illetve a különírás és egybeírás szabályai alkalmazásának hibái (pl. A hernyó több fejlődési szakaszokon megy keresztül, mielőtt eléri a lárvá állapotot.).

4.2.2. A tankönyvi szövegek formátuma és típusa

Folyamatos szövegek


A 3–4. évfolyamok tankönyveiben már egyre dominánsabban jelentkezik a szöveges információ a képpel szemben. Elkezdődik a tankönyvből történő tanulás időszaka.

A szöveg szervezettségének megértését számos szövegelem segíti: alcímek, fejezetcímek jelzik az új szakaszok kezdetét; szövegtipográfia (behúzás, félkövér vagy kurzív betűtípus) emeli ki a lényegi információ helyét, kötőszavak és utalószavak kapcsolják össze az egyes szakaszokat és segítik a köztük lévő oksági viszony megértését (*Balázsi és tsai, 2010*). Tankönyvekben előforduló folyamatos szöveg például az életrajz, esszé, tananyag ismertetés. Az elektronikus dokumentumok ritkán állnak folyamatos szövegből, s ha mégis, jellemzően rövidebbek a nyomtatott médiában használtaknál. A leggyakrabban hírportálok, beszámolók képviselik a digitális folyamatos szöveg típusát (*Balázsi és tsai, 2010*).


Az elbeszélő és a leíró szövegek az 1–2. évfolyamon jellemzőeknél komplexebbé, összetettebbé és hosszabbá válnak. A tankönyvek szövegében mind gyakrabban jelenik meg a párbeszéd, hiszen a narratív szövegek, mint például a mese vagy elbeszélés, fontos szerepet játszanak ebben az életkorban. Bonyolultabb szerkezetük miatt a megértésükhöz több ismeretre van szükség, melyek a struktúrához, megjelenítéshez, írásbeliséghez kötődnek (*D46. feladat*).

A tanulók olvasáskészségének és szövegértésének fejlődésével a megértés ellenőrzésére újabb feladattípusok alkalmazása válik lehetővé. Bár a 3–4. évfolyamokon a szöveg értésének szintjét még mindig egyszerűbb feladatokkal mérhetjük, azonban ezek aránya már eltolódhat a magasabb szintű műveletek: a következtetés és értelmezés javára a csupán szövegből való visszakereséssel szemben. A szövegértés mélyebb rétegeinek vizsgálatának ettől az életkortól kezdve van igazán létjogosultsága, hiszen ekkor éri el a szövegértés alapjául szolgáló szöveg alatti nyelvi szintek (betűk, szavak, mondatok) olvasásának képessége azt a fejlettségi szintet, hogy az olvasó kellő figyelemmel koncentráljon a szöveg jelentésére. Erre láthatunk példát a *D47. feladatban*, melyben a példaszöveg kétféle funkciójú szövegrészből szerveződik. A szöveg első három bekezdése informális stílusban íródott tudáskínáló folyamatos szöveg, míg a 4. és 5. bekezdések információkínáló jellegűek.

D46. feladat





Pótold a párbeszédben a hiányzó írásjeleket!




Egyszer régen egy kis göndör felhőske született a hegy fölött.

- Meglátjátok, mire megnő, zivatar lesz belőle – kiáltott felhőpapa.
- Bárcsak mindig ilyen kicsi maradna, ilyen szelíd és göndör – sóhajtott felhőmama.
- Most, hogy már megnőttem, erős vagyok. Engedjete el világot látni – kérte egy idő múlva a felhő.
- Merre mennél gyermekem – érdeklődött felhőmama.
- Menj csak fiam, vándorold be az eget – buzdította őt felhőpapa.
- Kedves felhőske, ne hagyj szomjan halni minket – könyörögtek a búzkalászkok.

A kis felhő rögtön esővé változott, s a szomjas kalászkok boldogan hajladoztak az esőben.

 [Vissza](#)
[Tovább](#) 

D47. feladat





Egy-egy szóval válaszolj a kérdésekre!

A legenda szerint az első karácsonyfát Luther Márton állította 1536-ban - Wittenbergben - gyermekeinek. Jelenlegi ismereteink szerint Jézus születésnapját karácsonyfával először 1605-ben, Strassburg környékén ünnepelték meg. Írásos feljegyzések tanúskodnak arról, hogy ekkor már almával, aranyfüsttel, papírrózsával és cukorral díszítették a karácsonyfát.

A szaloncukor csak a 19. században jött divatba. Jókai Mórtól tudhatjuk, hogy családjában az 1870-es évektől vált rendszeressé a karácsonyfa "szaloncukkedlivel" való díszítése. A korabeli karácsonyfa állítók a gyümölcsök és szaloncukorkák mellett habcsókot és mézeskalácsot is akasztottak a fára. Ez a szokás a mai napig él, bár a diót és az almát sajnos sok helyen már,

1. Ki állította az első karácsonyfát?
2. Hogy nevezték Jókai Mór idejében a szaloncukrot?
3. Kik készítették először az édességet?
4. Kiknek volt csokoládégyára Magyarországon?
5. Mi a szaloncukor legdrágább alkotóeleme?

 [Vissza](#)
[Tovább](#) 

A feladathoz tartozó teljes szöveget a 33. melléklet tartalmazza.

A 4. évfolyam irodalmi olvasókönyveiben új típusú folyamatos élménykínáló szöveggént jelentkeznek a drámai művek részletei. Ezek első megjelenésekor fel kell hívnunk a figyelmet a szereplők neveinek és a szerzői utasításoknak, színleírásoknak a szerepére. A mű megértését annak elbeszélő szöveggé történő átalakítását kérve ellenőrizhetjük.

Az elbeszélő és a leíró szövegek mellett újabb szövegtípusok jelennek meg a folyamatos szövegek csoportján belül. Az ismertető vagy magyarázó szövegek ismeretterjesztő, tudományos jellegűek, melyek elsődleges célja az objektív szempontú információközlés. A tantárgyi tartalmak nagy része ebbe a típusba sorolható. Ide tartoznak az érvelések, definíciók, utasítások, rezümék. Jellemző tulajdonság az elbeszéléstől eltérő szerkezet, mely hierarchikus struktúrát alkot (retorikai relációk, oksági mintázat, kronológia). Az ismertető szövegek szövegszervezési módja gyakran tantárgyfűggő: egy fizika tankönyvi lecke egészen más felépítésű, mint például egy történelmi. Strukturáltabb szerkezetük és tanulásra szánt jellegük ellenére megértettségük a tanulók egész populációjában problémás, az elbeszélő jellegű szövegekenél alig jobb, sőt, a kisiskolások körében még alacsonyabb is. A tantárgy- és témafűggő struktúrákat, szervezési módokat a tanulók számára is explicitté tevő feladatokkal nagyban segíthető a szövegértés (Cs. Czachesz, 2002) (*D48. feladat*).

A cáfoló szövegek a hagyományos, nem-cáfoló szövegekkel ellentétben nagyban építenek az olvasó előzetes tudására, s számolnak a témát érintő gyakori tévhitekkel, naiv elképzelésekkel, melyek helyett hiteles cáfolat után a hivatalosan elfogadott, tudományos álláspontot kínálják fel. Céljuk, hogy felhívják a figyelmet a téves elképzelésekre, és ezzel elősegítsék a fogalmi váltást. A cáfoló szöveg a magyarázó vagy az érvelő szöveg típusán belül értelmezhető leginkább, de akár egy elbeszélő szöveg is lehet cáfoló. Tankönyvekben ritkán alkalmazzák ezt a szövegtípust, pedig nemzetközi kutatások bizonyítják hatékonyságát a nem-cáfoló szövegekkel szemben, elsősorban a természettudományok terén.

A cáfoló szövegek (*D49. feladat*) megértésének vizsgálata ugyanolyan feladatokkal történhet, mint a hagyományos, nem-cáfoló magyarázó szöveg (*D50. feladat*) esetében. A megértettség fokában tapasztalható különbséget diagnosztizálhatjuk, ha a diákok ugyanazt a tananyagot feldolgozó szöveget kétféle típusban olvashatják el: az egyik csoport cáfoló szöveggént, a másik nem-cáfoló szöveggént.

D48. feladat

A képen egy tankönyv részletét láthatod. Olvasd el, majd oldd meg a feladatokat!

A ló őse a vadló. A ló: gerinces, emlős. Páratlanujjú patás, növényevő, redős felületű zápfoga van. Kanca, csikó, mén.

Érdekes: A ló ménesben legel. A ménes gondozója a csikós, segítje a csikósbojtár. A lovak patkolása a kovácsmesterek feladata volt. Magyarországon a lótenyésztés a XIX. században világhírű volt. Gróf Széchenyi István honosította meg a versenylovak, a sportlovak tenyésztését. Híres lótenyésztő központok Bábolna, Szilvásvárad, Hortobágy.

Mi a ló őse? Milyen ősi tulajdonságok maradtak meg a háziasítás után is? Mi volt a ló szerepe régen? Jellemezd a ló küllemét! Keress a szarvasmarhával közös tulajdonságokat! Mely állatokat nevezünk gerinces állatoknak? Mi jellemzi a ló táplálkozását? Hogyan tudsz következtetni a táplálkozás típusára a ló fogazata alapján? Mit tudsz még a ló fogazatáról? Milyen a páratlanujjú patás láb? Mi jellemzi a ló mozgását? Mi jellemző a ló szaporodására? Mely állatok a ló rokonai? Mi jellemző a melegvérű lovakra, és mi a hidegvérűekre?

Kattints a képen arra az ikonra, amely a szorgalmi feladatot jelöli!

Ki a csikós? Kattints a válaszra!

Milyen szövegrész van zöld színnel kiemelve? Kattints a válaszra!

Fontos, megtanulandó információ.

Érdekesség.

Vissza

Tovább

D49. feladat

A Hold és a csillagok fénye

Sokszor hallhatunk, olvashatunk ehhez hasonló mondatot: „De sejtetlenül világít a Hold!”. Mit gondolsz, a Hold tényleg világít? Ha oly sok emberhez hasonlóan ezt hiszed, akkor bizony tévedsz! A Holdnak ugyanis nincs saját fénye, a Nap fényét verí vissza, ezért látszik úgy, mintha világítana. A Nap a Holdnak mindig csak az egyik felét világítja meg. Ezt mi a Földről mindig más irányból látjuk, teliholdkor a napsütötte oldalát teljes egészében. Az első negyed és az utolsó negyed idején oldalról világítja meg a Nap, ezért csak a Hold egyik felét látjuk. Újholdkor pedig az árnyékos oldalát fordítja a Föld felé, ilyenkor nem látjuk a Holdat.

Mit gondolsz a csillagokról, hogyan világítanak? Akkor nekik se lenne saját fényük? A csillagok a Holddal ellentétben valóban világítanak. Míg a Hold bolygó ugyanis ilyen szempontból a Földhöz hasonlít, addig a csillagok a Naphoz hasonló, forró és fénylő gázgömbök, saját fénnel.

Igaz vagy hamis? Kattints rá!

A Nap forró és fénylő gázgömb.

Bár újholdkor nem látjuk az égen a Holdat, ilyenkor is világít rá a Nap.

A csillagok és a Hold saját fényüktől világítanak az esti égbolton.

Teliholdkor a Hold napsütötte oldalát látjuk.

Vissza

Tovább

Szövegtípus: cáfoló magyarázó szöveg.

D50. feladat

A Hold és a csillagok fénye

Az éjszakai égbolton a Hold sokszor szépen világít, sejtelmes fényt ontva a sötét tájra. De hogyan lehetséges ez, mitől is világít a Hold? A Holdnak nincs saját fénye, a Nap fényét veri vissza, tehát valójában nem világít, csak úgy látszik. A Nap a Holdnak mindig csak az egyik felét világítja meg. Ezt mi a Földről mindig más irányból látjuk, teliholdkor a napsütötte oldalát teljes egészében. Az első negyed és az utolsó negyed idején oldalról világítja meg a Nap, ezért csak a Hold egyik felét látjuk. Újholdkor pedig az árnyékos oldalát fordítja a Föld felé, ilyenkor nem látjuk a Holdat.

A csillagok viszont a Holddal ellentétben valóban világítanak. Míg a Hold bolygó ugyanis ilyen szempontból a Földhöz hasonlít, addig a csillagok a Naphoz hasonló, forró és fénylő gázgömbök, saját fénnel.

A HOLDFÁZISOK

Igaz vagy hamis? Kattints rá!

A Nap forró és fénylő gázgömb.	<input type="radio"/> Igaz.	<input type="radio"/> Hamis.
Bár újholdkor nem látjuk az égen a Holdat, ilyenkor is világít rá a Nap.	<input type="radio"/> Igaz.	<input type="radio"/> Hamis.
A csillagok és a Hold saját fényüktől világítanak az esti égbolton.	<input type="radio"/> Igaz.	<input type="radio"/> Hamis.
Teliholdkor a Hold napsütötte oldalát látjuk.	<input type="radio"/> Igaz.	<input type="radio"/> Hamis.

☒ Vissza
☐ Tovább

Szövegtípus: nem cáfoló magyarázó szöveg.

Nem-folyamatos szövegek

Információközlő ábrák

A 3–4. évfolyam tankönyveiben a folyamatos tankönyvi szövegeket több funkcióban egészíthetik ki ábrák. Az ábrák egy része a tankönyvi szöveget magyarázza, ábrázolja vizuálisan. Más esetekben az ábrák olyan információkat hordoznak, amelyeket az írott szöveg nem tartalmaz, így mindenképpen szükséges értő feldolgozásuk. A D51. feladatban szereplő keresztmetszeti ábrázolás ez utóbbi megoldásra jelent példát. A szövegértést ellenőrző kérdések között az ábra megértését vizsgáló feladatokat is szükséges szerepeltetni.

A tankönyvi ábráknak fontos szerepe van a képzetek kialakításában. Az ábrák egy része a megjelenített dolgokat méretarányosan ábrázolja, míg más részük nem törekszik a méretbeli különbségek megragadására (D52. feladat). A képzetek helyes kialakításához szükséges, hogy ellenőrizzük, a tanulók tisztában vannak-e az ábrázolások aránytalanságával.

D51. feladat

A földgolyó

Régebben az emberek még nem gondolták úgy, hogy a Föld gömb alakú. Egyes törzsek a Földet egy óriási teknős páncéljának hitték, amely egy végtelen tengerben úszik.

Bár már az ókori görögök közül is akadtak, akik szerint a Föld nem lapos, egészen a középkor végéig az volt az általános nézet, hogy a Föld korong alakú, és ha eléri valaki a szélét, akár lezuhan a végtelenbe. Csak a nagy hajós felfedezések korában kezdett elterjedni, hogy a Föld inkább gömb alakú lehet, s később az űrfelvételek véglegesen bebizonyították, hogy valóban az.



A Föld részei: 1. kéreg, 2. földköpeny, 3. külső mag, 4. belső mag

☐ Mi a neve a Föld legbelső rétegének? Kattints a válaszra!

☐ földbelső
 ☐ mag
 ☐ belső mag
 ☐ földköpeny
 ☐ kéreg

☐ Hogy hívják a Földnek azt a rétegét, amelyen élünk? Kattints a válaszra!

☐ földkéreg
 ☐ földgömb
 ☐ földköpeny
 ☐ bolygó

☐ Vissza
 ☐ Tovább

D52. feladat



☐ Van-e különbség az égitestek méretében az ábra alapján? Kattints a válaszra!

☐ Van.
 ☐ Nincs.

☐ Mit tudsz arról, hogy van-e különbség az égitestek méretében a valóságban? Kattints a válaszra!

☐ Van.
 ☐ Nincs.

☐ Húzd az égitesteket a táblázatba nagyságuk szerinti sorrendben! A legnagyobb bolygó kerüljön az első cellába, a legkisebb pedig az utolsóba.

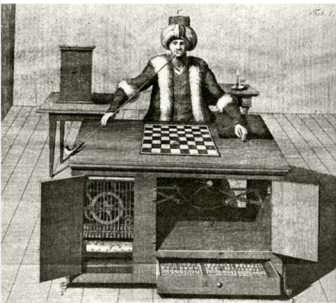
Nap	Merkúr	Vénusz	Föld	Mars	Jupiter	Szaturnusz	Uránusz	Neptunusz	Pluto

☐ Vissza
 ☐ Tovább

A megismerendő dolgok alakját a tankönyvek jellemzően fotókkal és fotorealistikus képekkel ábrázolják. Ha az ábrázolt dolog működésábrázolása megkívánja a keresztmetszeti vonalrajzok alkalmazását, akkor szerencsés a két típusú kép együttes alkalmazása. Ezekben az esetekben ellenőrizni szükséges, hogy a tanulók megértették-e a két ábrázolás azonosságát, illetve tudják-e, hogy az egyik a másiknak mely részletét jeleníti meg (*D53. feladat*).

D53. feladat


Kempelen Farkas sakkozógépe, a Török



rézmetszet a sakkozógépről



tanulmányrajz



helyreállított változat

◀

A vonalrajz a sakkozógép melyik karját jeleníti meg? Jelöld meg a rézmetszeten!

◀

Hová kellene állnod ahhoz, hogy a vonalrajzon megjelentett szemszögből lásd a sakkozó Törököt? Jelöld meg a színes képen!

○ Vissza

Tovább ○

Táblázatok

A 3–4. évfolyam számára szóló tankönyvekben a táblázatok továbbra is könnyen áttekinthetőek, ám általában az előző évekhez képest összetettebbek, több sorból és oszlopból állnak, több szempont szerint értelmezhetőek. Megértésüket a cellák kitöltésével vagy információkereső, értelmező feladatokkal vizsgálhatjuk (*D54. feladat*).

A táblázatok ebben az életkorban az összefoglalás mellett új szereppel gazdagodnak. A táblázatok szerepének, összefoglaló funkciójának biztos elsajátítása lehetővé teszi, hogy a szövegértés és szövegfeldolgozás értékelésére közvetlenül eszközként használjuk fel őket (*D55. feladat*).

D54. feladat

Töltsd ki a táblázatot! Figyelj az igék számára, személyére, azt ne változtasd meg a sorok kitéltésénél!

Feltételes mód	Felszólító mód	Kijelentő mód		
		Jelen idő	Múlt idő	Jövő idő
		látjuk		
			fölbredtek	
	kérjete			
elbúcsúznék				
				tanulni fog

[Vissza](#)
[Tovább](#)

D55. feladat

Öregapó madarai

Messzi-messzi, hét városon, hetvenhét falun is túl, édegett valahol egy öregapó. Ennek az öregapónak van tizenkét madara, s mind a tizenkettőt másképp hívják. Mikor int egyet öregapó, elszáll három madara. Nyomukban kemény fagy s vastag hótakaró támad.

Második intésre ismét három madár ered útnak. Röptükre olvad a hó, a mezőn kidugják fejüket a virágok.

Harmadszorra is elrepül három, s amerre szállnak, az izzó mezőn a parasztok aratják a gabonát. Negyedízben is útra kél egy kis csapat: ködöt, esőt, hűvös szelet visz magával.

Bizony furcsa madarak ezek. Négy szárnya van mindegyiknek, s mindegyik szárnyban hét toll. Külön nevük is van ezeknek a tollaknak. A tollak egyik oldala fehér, a másik fekete. ha kiterjeszti a madár a szárnyát, ragyogó világosság lesz, ha összecsukja, mélységesen sötét.

Találjátok ki, miféle madarak ezek!

Töltsd ki a táblázatot a szöveg alapján!

	"Első intés"	"Második intés"	"Harmadik intés"	"Negyedik intés"
Az "intés" neve				
A madarak nevei				

[Vissza](#)
[Tovább](#)

Térképek

A 3–4. évfolyam tankönyveiben megjelennek az első valódi térképek. Ezek már megkívánják a szöveges és képi információk integrálását, egyidejű megértését. Fontos, hogy a térképeknek minden esetben legyen egyértelmű jelmagyarázata, ennek hiányában megértésüket jelmagyarázat készítésével is értékelhetjük (*D56. feladat*).

D56. feladat

A legördülő listák választási lehetőségei: *piros, kék, fekete.*

Grafikonok

Az előző években bevezetésre kerülő, kezdetleges grafikonok és diagramok helyett a 3–4. évfolyamos tanulók tankönyvei már valódi ábrákat közölnek. Alkalmazásuk elsősorban a matematika és a környezetismeret tantárgyakra jellemző, s a legkülönbébb információ-visszakereső, értelmező és kiegészítő feladatok segítségével olvastatják le róluk az adatokat. Jellemző, hogy a korosztály tankönyveiben megszűnik az oszlopdiaagramok kizárólagossága, s új grafikonfajták is szerepet kapnak (*D57. és D58. feladat*).

D57. feladat

Július hónap egy heti hőmérsékletváltozása.

Nap	H	K	Sz	Cs	P	Sz	V
°C	27°	30°	35°	30°	28°	32°	36°





Az ábrák alapján jelöld meg, hogy...

mely napok lesznek a legalkalmasabbak a kerékpározásra?

☐ Hétfő.
 ☐ Kedd.
 ☐ Szerda.
 ☐ Csütörtök.
 ☐ Péntek.
 ☐ Szombat.
 ☐ Vasárnap.

ha a hét összes napján kerékpároznak, mikor kell sok folyadékot magukhoz venniük?

☐ Hétfő.
 ☐ Kedd.
 ☐ Szerda.
 ☐ Csütörtök.
 ☐ Péntek.
 ☐ Szombat.
 ☐ Vasárnap.

☐ Vissza
 ☐ Tovább

D58. feladat

Az iskolai büfében felmérést készítettek, hogy megtudják, ki mit szeretne vásárolni az egészséges gyümölcsök közül. A következő oszlop és kördiagram készült a felmérés után.





Hány diák vett részt a mérésben? Számjegyekkel írd be a választ!

Melyik a legkevésbé kedvelt gyümölcs? Kattints a képre!

Válaszod indokold!

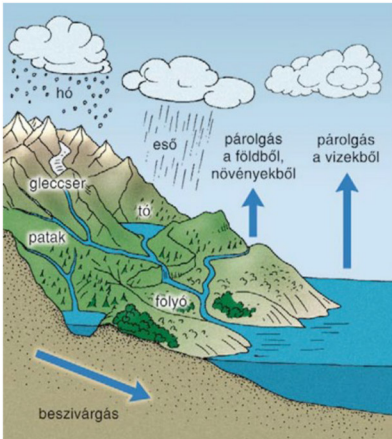
☐ Vissza
 ☐ Tovább

Folyamatábrák

A természettudományos tankönyvekben egyre gyakrabban találkozhatnak a tanulók egyszerűbb folyamatábrákkal. Általában az írott tananyag kiegészítéseként, összefoglalásaként kapnak szerepet azokban az esetekben, amikor a fontos információk, kulcsfogalmak kapcsolódásának, folyamatosságának kiemelt jelentősége van (D59. feladat).

D59. feladat

A víz körforgása



Labels in the diagram: hó (snow), eső (rain), gleccser (glacier), patak (stream), tó (lake), folyó (river), párolgás a földből, növényekből (evaporation from land and plants), párolgás a vizekből (evaporation from water bodies), beszivárgás (infiltration).

Az ábra segítségével egészítsd ki a mondatokat!

▶

A felmelegíti a vizet.

A meleg levegővel a is felszáll.

A magasban alakul, és formájában visszahull a felszínre.

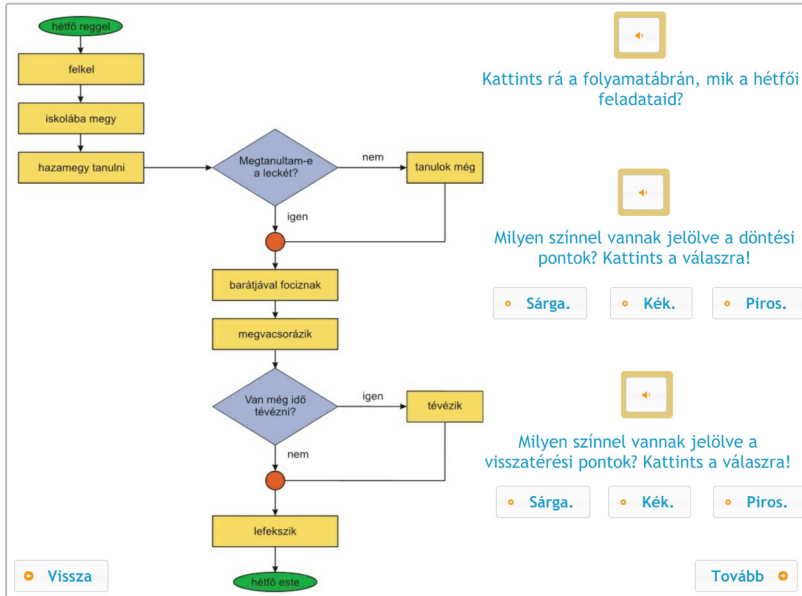
Vissza
Tovább

A tananyag szemléletes összefoglalása mellett tanulássegítő funkcióban is találhatunk folyamatábrát a tankönyvekben. Ezek előnye, hogy átláthatóan, s a pusztá utasításoknál, felsorolásoknál izgalmasabban mutatják be egy-egy feladat megoldásának, vagy a tananyag elsajátításának lépéseit. Megértésük ellenőrzésére az ábra leolvasását, értelmezését kérhetjük (D60. feladat).

Műalkotások reprodukciói

A műalkotások reprodukciói esetén a 3–4. évfolyamos tanulók figyelmét már érdemes felhívni arra, ha csak egy részletét ábrázolja a tankönyv a teljes műalkotásnak. A rész-egész viszony megértését például kutatómunkával ellenőrizhetjük (D61. feladat).

D60. feladat



D61. feladat

Fesztly-körkép

A Fesztly-körkép Fesztly Árpád festőművész körpanorámája a honfoglalásról. Jelenleg az ópusztaszeri Nemzeti Történeti Emlékparkban látható.

Alkotó: Fesztly Árpád
Készítés időszaka: 1894







1. Láttd-e már ezt a festményt a valóságban? Kattintással válaszolj! (Have you ever seen this painting in reality? Click to answer!)

- Igen. (Yes)
- Nem. (No)

2. Írd le, hogy a festmény témája kapcsán kiknek a neve jut eszedbe? (Write down the names of the people you remember in connection with the painting's theme.)


3. Nézz utána az interneten, hogy mikor lehet megnézni az egész alkotást! (Look it up on the internet, when can you see the whole work!)


Navigation buttons: Vissza (Back) and Tovább (Next).

Kották

A kották megértését, a kottaolvasás sikerességét három úton, hangszeres játékkal, énekléssel vagy a hangjegyek megnevezése által ellenőrizhetjük. A kották olvasása a 3–4. évfolyamon dalszövegek és kották önálló társítása által is ellenőrizhető (D62. feladat).

D62. feladat





Melyik lehet a kotta dalszövege? Kattints a sorszámrál!

A

B

C

Adjonisten Jézusunk, Jézusunk!
Három király mi vagyunk.
Lángos csillag állt felettünk,
gyalog jöttünk, mert siettünk,
kis juhocska mondta - biztos
itt lakik a Jézus Krisztus.
Menyhárt király a nevem,
segíts, édes Istenem.

Betlehem városban,
rongyos istállóban ma született,
egy szűznek méhéből,
drága szent véréből megváltónk lett.
Két angyal hirdetett, pásztornak jelentett,
ki őtet imádni és dicsőíteni méltóvá lett.

Tiszta öröm tüze átég
a szemeken, a
harangjáték
szól, éjféli üzenet:
Kis Jézuska született!

Vissza

Tovább

4.2.3. A szövegértés mérése hangos, értelmező olvasás során

A hangos olvasást vizsgáló feladatok a folyékony, kifejező hangos olvasás képességét vizsgálják. A cél, hogy rövid áttekintés után a tanulók egyszerűbb struktúrájú összetett mondatokból álló, rövidebb összefüggő történeteket és leírásokat is fel tudjanak olvasni hibátlanul. Mindhárom írásjelhez tartozó intonáció követelmény a felolvasáskor, viszont csak olyan mondatok szerepelnek ebben a feladatban a 3–4. évfolyamon, ahol a grammatikai és beszélő szándéka szerinti modalitás azonos. A hangos olvasás mérése kitér az olvasás tempójára, hangerejére, folyamatosságára, a javított és javítatlan hibák számára és típusaira.

A hangosan elolvasott szöveg megértését ellenőrizhetjük nyitott kérdésekkel, amelyek itt is megjelenhetnek írásban és szóban is (*D63. feladat*). A felolvasandó szövegek és a kérdések is természetesen nehezebbek, mint az első, második osztályosok esetében. A szövegek nehézsége itt a kevésbé gyakori szavak alkalmazásával, a mondatösszefüggésnek és a teljes szöveg hosszának növelésével emelhető. A kérdések nehézségének növekedése arra utal, hogy az egyszerű információ-visszakereséssel megválaszolható kérdések aránya csökken, és ugyanakkor növekszik a logikus következtetéssel és a szövegre vonatkozó reflexióval megválaszolható kérdések aránya.

D63. feladat

Hol vagy, Dávid?
(részletek)

Dávid este hat és hét óra között eltűnt a szobájából, miközben a szülei otthon voltak, a tévében harsogtak a hírek, és kint, a sötét Budapesten száraz leveleket sodort a hűvös, novemberi szél.

◀

Válaszolj a kérdésekre!

Mikor tűnt el Dávid?	
Milyen volt a kisfiú?	
Hová ment a két barát?	
Kik voltak a könyvben a rajzon?	
Ki sápadt el a kép láttán?	
Kiket hívtak fel, hogy segítsenek?	
Ki tudta mit kell tenni?	
Mi volt a megoldás?	

◉ Vissza
Tovább ◉

A feladathoz tartozó teljes szöveget a 34. melléklet tartalmazza.

4.2.4. Elektronikus tananyagok olvasása

A 3–4. évfolyamokon az elektronikus szövegek olvasása, és az általuk történő tanulás és feladatmegoldás szervesen beépíthető az iskolai mindennapokba. A hanggal nem kísért elektronikus tankönyvszövegekhez ebben az

életkorban adhatunk egyszerű, kattintással, megjelöléssel megválaszolható szövegértési feladatokat. Hívjuk fel a tanulók figyelmét a hipertextek jelenlétére az elektronikus szövegekben, és ellenőrizzük ezek megértését.

4.2.5. Olvasási stratégiák

A 3–4. évfolyamon folytatódó fejlesztő munka során szükség esetén – akár a differenciált fejlesztés eszközeivel, akár a teljes osztállyal végzett ismétlődő gyakorlatokkal – újra és újra felidézzük, gyakoroljuk a korábbi évfolyamokon már megismert olvasási stratégiákat. Ennek fontosságát igazolja a stratégiák egymásra épülése és együttes rendszerének koherens működése, ám emellett az olvasási teljesítménynek a nyári szünet időtartama alatt rendszeresen, ráadásul elsősorban a hátrányos helyzetű tanulókat érintő visszaesése is a folyamatos átismétlés, felidézés jelentőségét tárja elénk. Ezt az életkori sávot – folytatva az előző életkori ciklust – az „Olvasási stratégiák fejlesztése és értékelése évfolyamszakaszonként” című táblázat ötödik olvasási stratégiájának, azaz az átfutásnak a leírásával indítjuk.

Átfutás

Az átfutás nem ismeretlen a hagyományos magyar olvasástanításban, régebben is alkalmazták, „rézsút olvasásnak” nevezték. Ez a technika az olvasás előtti stratégiák közé tartozik, bár néhány beszámoló szerint a jó olvasó jellemzője az is, hogy a szöveg részletes olvasása után ismét átfutja a szöveget.

Átfutás közben a bal felső sarokból indulva, a jobb alsó felé haladva tekintjük át a szöveget, egy oldalt körülbelül 4-5 másodpercig. E közben a szó szoros értelmében nem olvasunk, csupán néhány jellemzőn, képen, kifejezésen, szón időzik el rövid ideig a szemünk. Az átfutásnak, akárcsak az előzetes tudás aktiválásának és az olvasás előtti stratégiáknak kiemelt jelentősége van a szöveg megértése, értelmezése szempontjából. Mindez nem csekély mértékben a motiváció növekedésének is köszönhető lehet. A stratégia használatát közvetlen módon kérhetjük a tanulóktól (pl. „Fusd át gyorsan a szöveget! Mi ragadta meg közben a figyelmed? Milyen jellemzőket vettél észre?”).

A stratégiát fejlett szinten használók jellemzői:

- Olvasás előtt rutinszerűen, minden esetben átfutják a szöveget.
- Átfutás közben megfigyelik, kiemelik a szöveg néhány tartalmi, formai jellemzőjét.
- Az átfutás alatt és után következtetnek a szöveg tartalmára, műfajára.

Az előzetes tudás aktiválása

Az előzetes tudás (séma) aktiválása alatt azt a folyamatot értjük, amikor olvasás előtt és alatt a tanuló aktiválja szókinccsének és szemantikai univerzumának azokat a jelentésmezőit, amelyek relevánsak az olvasandó szöveg tartalma szempontjából. Ez történhet különböző tevékenységekkel, mint például beszélgetés, rajz, dramatizálás. A kutatások szerint az előzetes tudás aktiválása akkor hatékony, ha az adott témáról meglévő tudást, benyomásokat, tapasztalatokat felszínre hozzuk (pl.: „Foglaljátok össze az olvasmány címe alapján, hogy mit tudtok a szöveg témájáról!” vagy „Beszéljétek meg, hogy milyen élményeitek, emlékeitek, tapasztalataitok vannak a ... -ról!”). A hatékonyság növelhető, ha olyan témákról beszélgetünk a tanulóval, amelyek párhuzamba állíthatók az olvasmány témájával (pl. egy oroszánokról szóló olvasmány előtt a tigrisről beszélünk), vagy abban az esetben is, ha egy nagyobb halmazra vonatkoztatjuk az aktiválást. (Példánkhoz visszatérve: ha a ragadozókról beszélgetünk.)

Az előzetes tudás aktiválásának másik módja lehet, hogy bevezetjük, a tanulókkal megismertetjük az olvasmány új, esetleg ismeretlen fogalmait, szavait, kifejezéseit. (Ezeket nevezzük előorganizátoroknak.) Amennyiben ezt a módszert választjuk, érdemes figyelni arra, hogy ezzel bár elősegíthetjük a tanuló előzetes tudásának aktiválását, egyúttal csökkentjük annak lehetőségét, hogy ezeket az esetlegesen ismeretlen szavakat a tanuló kikövetkeztesse a szövegkörnyezetből.

A stratégiát fejlett szinten használók jellemzői:

- A szöveggel kapcsolatos elvárásaikkal párhuzamosan felidézik, aktiválják az előzetes, a szöveg tartalma szempontjából releváns tudásukat, tapasztalataikat, emlékeiket.
- Minden olvasmány előtt felelevenítik az előzetes tudásukat.
- Olvasás közben folyamatosan összevetik a már meglévő ismereteiket a szöveg új információival.

Jóslás, előrejelzés, anticipáció

Az olvasás előtti, közbeni jóslás, anticipáció nagyban hozzájárul a sikeres szövegértéshez. A tevékenység a cím, a szöveg, a képek vizsgálata, az előzetes áttekintés alapján történik (pl. „Mit gondolsz, miről szól az olvasmány? Kik szerepelnek benne? Szerinted hogyan folytatódik, hogyan végződik az olvasmány?”). Az olvasás előtti, olvasás alatti stratégiák közül a jóslás kitűnően alkalmas az érdeklődés felkeltésére, megtartására, a motiváció fejlesztésére.

A stratégiát fejlett szinten használók jellemzői:

- A tevékenységet motiváltan, élvezettel végzik.
- Jóslataik, anticipációik logikusan épülnek a megfigyelt, megismert elemekre, részletekre.
- A jóslatok, anticipációk több érzékszervre, meglévő tapasztalatokra épülnek.

Az olvasás céljának, módjának tisztázása

Eredményesebb lesz a szövegértés akkor is, ha az olvasás előtti stratégiák utolsó elemeként tisztázzuk az olvasás célját, ehhez pedig hozzárendeljük az olvasás módját, meghatározzuk az alkalmazni kívánt stratégiákat. Érdekes a célt minél egyszerűbben, világosabban meghatározni.

A különböző műfajú szövegeket különböző cél elérése érdekében olvasunk. Van úgy, hogy információk megszerzése a cél, más esetekben a szórakozás, esztétikai élményhez jutás érdekében olvasunk. Előfordul azonban az is, hogy csak egy-egy adat, információ megszerzése miatt futjuk át a szöveget. Mindezeknek megfelelően a különböző műfajokhoz különböző olvasási célok, különböző olvasási módok, stratégiák illenek.

A tanulóknak képesnek kell lenni minél pontosabban meghatározni az olvasás célját, abból fakadóan pedig a módját (pl. „Miért, milyen céllal olvassuk el a szöveget? Hogyan, milyen módon, milyen stratégiákat alkalmazva olvassuk el a szöveget?”).

A stratégiát fejlett szinten használók jellemzői:

- Minden szöveg olvasása előtt tisztázzák, meghatározzák az olvasási célt.
- A célhoz hozzárendelik az olvasás módját, a megfelelő stratégiák használatát.

- A szöveghez megfelelő olvasási célt, módot, stratégiákat választanak.
- Olvasás után felülvizsgálják, hogy megfelelő volt-e a választott cél, mód.

IEPC

Az IEPC (*imagine, elaborate, predict, confirm*) a Képzeld el! Fejtsd ki! Jósolj! Erősítsd meg, vagy vedd el a jóslatod! mondatok kezdőbetűiből származik, és a fenti tevékenységek egymásutánjából álló betűszó. Olvasás közben a tanulóknak először el kell képzelni, amit addig olvastak. A következő fontos elem, hogy több kifejezési csatornán keresztül fejtsék ki, jelenítsék meg mindezt. Ezután a jóslás következik, arra vonatkozóan, hogy milyen lesz, hogyan folytatódik a szöveg, mire számíthatunk, mi történik majd a későbbiekben. Az olvasás folytatódik, majd a diákok ellenőrzik, hogy teljesültek-e jóslataik, bekövetkezett-e mindaz, amire számítottak. Ennek megfelelően erősítik vagy vetik el jóslataikat, elképzeléseiket, majd kezdik előlről a folyamatot. Az IEPC-stratégiákkal együtt alkalmazható a folyamat-, illetve szakaszos olvasásnak nevezett módszer, amely szerint a szöveg olvasása közben néhány alkalommal megállnak a diákok, összefoglalják az addig olvasottakat, illetve alkalmazzák tovább az IEPC-folyamatot.

A stratégiát fejlett szinten használók jellemzői:

- A szöveg alapján alkotott elképzeléseik színesek, gazdagok, több érzékszervre épülnek, a tartalom szempontjából relevánsak, pontosak.
- A szöveg tartalmi és formai szempontjából releváns dolgokat jósolnak,
- annak megfelelően képzelik el a helyszíneket, szereplőket, történetet.
- A stratégiát motiváltan, önállóan is alkalmazzák.

4.3. Az olvasás-szövegértés diszciplináris dimenziójának értékelése az 5–6. évfolyamon

Az 5–6. évfolyam sajátos életkori sávot jelöl az olvasásfejlődésben: az olvasás tanítása és elsajátítása új szakaszba lép. Az olvasás mint különálló tantárgy megszűnik, azonban a többi iskolai tantárgy továbbra is szerepet kell vállaljon az olvasásfejlesztésben. A mondatértés fejlesztésében – lévén elsősorban metanyelvi tudáselemekkel kapcsolatba hozható tudás – a nyelvtan tantárgynak juthat kiemelt szerep. A tankönyvi szövegek olvasásában elérhető jelentős fejlődés, karöltve az olvasási stratégiák fejlődésével ugyanakkor lényegében minden iskolai tantárgy számára lehetőséget, a fejlesztés potenciális terepét jelenti.

4.3.1. A tankönyvszövegek megértésének értékelése

A mérföldkövet a tankönyvek is jelzik, hiszen az ebben az életkorban megjelenő több új tantárgy könyveinek szövegezése egymástól nagymértékben különbözhet. Az egyre hosszabb, összetettebb, szakkifejezéseket egyre bővebben és gyakrabban felhasználó szövegek szaktárgyi jellege, sajátossága mindinkább szembevető.

A tankönyvi szövegek megértésének színvonala az írásbeli információközlésre leginkább építő tantárgyak esetében mérhető a legkönnyebben (irodalom, történelem), de bármely tantárgy tankönyvének szövegei fontos információkkal bírhatnak e tekintetben. Példáinkat ezért elsősorban az írásbeli információközlésre leginkább építő tantárgyakból vettük, de ez nem jelent állásfoglalást arra vonatkozóan, hogy mely tantárgyak tankönyvi szövegein tudjuk legpontosabban felmérni a tankönyvi szövegek megértésének színvonalát.

A tankönyvi szövegek formátuma és típusai

A szövegértés fejlődése szempontjából a történelem tantárgy kiemelten fontos szerepet játszhat, mely változatos szövegtípusaival, a szöveges és képi elemek integrációjának sokféle lehetőségével képes a szövegértés különböző komponenseinek fejlesztésére. A történelemtankönyvekben jellemző az elbeszélő és leíró jellegű szövegek, valamint a nem-folyamatos szövegek egymást kiegészítő változatossága.

Általános jelenség, hogy az 5–6. osztályos tankönyvek szövegeit összetett szerkezeti megoldások jellemzik. Folyamatos, nem-folyamatos és kevert szövegek dinamikus elrendezése próbál reflektálni a webes, virtuális világra, s ezzel motiválni a tanulást. A tankönyvi képekhez és folyamatos szövegekhez tartozó kérdések és feladatok jellege és színvonala azonban meglehetősen egyenlőtlen. A tankönyvi szövegek értésének ellenőrzése során érdemes a szövegértés különböző szintű komponenseit célzó kérdések rendszerét alkalmazni.

Mivel az 5–6. évfolyamon jelentős fejlődésnek indulnak a következtetési gondolkodáshoz szükséges tudáselemek, s a szövegértés magasabb szinten zajlik, az eddig főleg információ-visszakeresésre, egyszerű következtetésre és értelmezésre épülő feladatokat kiegészíthetjük a reflektív szövegfeldolgozást mérő feladatokkal is.

Folyamatos tankönyvszövegek

A folyamatos tankönyvszövegek az 5–6. évfolyamokon hosszabbakká, mondataik komplexebbé válnak. Ennek következtében a tankönyvek gyakran élnek olyan mondat szerkesztési megoldásokkal, amelyek nehézséget jelenthetnek a tanulók szövegértésében.

Bár az előző években tapasztalható tendencia, miszerint a tankönyvek az évfolyamok előrehaladtával egyre inkább magyarázó, tudáskínáló szövegekkel élnek, azért továbbra is marad példa az elbeszélő, leíró jellegű szövegekre. Azonban változást jelent az előző évekhez képest, hogy szövegezésükben gyakran bonyolultabbak: archaikus vagy szaknyelvi kifejezéseket, nehezebben érthető nyelvi fordulatokat tartalmaznak, s gyakran elvont vagy másodlagos jelentéssel bírnak.

A tankönyvszövegek mondatainak szerkezete és hossza

Fontos, hogy a tankönyvi szövegek, különösen az összetett mondatok logikai felépítése, a közölt információk sorrendje az éppen ismereteket szerző tanuló gondolkodását követve alakuljon. Szem előtt kell tartani, hogy a tankönyvszöveg műfaja csak igen korlátozottan teszi lehetővé, hogy a szerző az olvasó előzetes ismereteire támaszkodjon, minden, a megértéshez szükséges információt explicitté kell tenni. A megfelelően megírt tankönyvi szövegek mondatai logikusan kapcsolódnak egymáshoz, fokozatosan fejtik ki a megtanulandó információkat. A megértést az segíti, ha az alárendelt összetett mondatok tagmondatai jobbról adják a tudnivalókat: a mondatok első tagmondatai tartalmazzák a régi, a későbbiek az új információkat (Honffy, 2003).

Az írott szöveg mondatainak egymáshoz kapcsolását az utalószók és a kötőszók alkalmazása teszi lehetővé. A kötőszavak használata a szöveg mondatai és az összetett mondatok tagmondatai közötti logikai kapcsolatot mutatják meg. Az utalószók – leggyakrabban ilyen szerepben alkalmazott névmások vagy toldalékok – használatával elkerülhető a felesleges szóismétlés, a szöveg olvasása gördülékennyé válik. A hallásra és olvasásra szánt köznyelvi, illetve szépirodalmi szövegekben gyakori, hogy az összetett mondatokból hiányoznak az utalószavak vagy a kötőszavak, a mondatrészek, tagmondatok közti logikai kapcsolat a szöveggörnyezetből derül ki. Az ilyen típusú összetételek megértése az olvasó fokozott aktivitását, előzetes ismereteinek mozgósítását igénylik. Az utalószavak és a kötőszavak együttes használata azonban gyakran indokolt a tankönyvi szövegekben, mivel sokszor csak így válnak teljesen egyértelművé – például egyes jelenségek közötti oksági viszonyok. Érdemes felfigyelnünk arra is, hogy a tankönyvek szövegeiben történő utalások például az egy bekezdésen belül többször is előfordul alanyváltások miatt nem mindig egyértelműek a tanulók számára. Ezekben az esetekben kérdések megfogalmazásával segíthetjük a megértést (*D64. feladat*).

D64. feladat

A gyors fogyás reményében sok fiatal lány él a különböző testsúlycsökkentő pirulák, interneten reklámozott csodaszerek fogyasztásával, melyek testmozgás és mindenfajta erőfeszítés nélküli fogyást ígérnek. A kezdeti sikereket azonban hamarosan stagnálás váltja fel, majd a lelkesedés apadását gyakran a jójó-effektus követi: a leadott kilók gyorsan visszakúsznak. Használatuk egyik legnagyobb veszélye mellékhatásaikban rejlik: gyakori hasmenés következtében legyengült immunrendszer, szédülés, magas vérnyomás, szívritmuszavar, allergia, extrém esetben halál.

Válaszd meg a kérdéseket!

Miért veszélyes fogyasztszerekkel fogyni?

Kik választják gyakran az interneten reklámozott fogyasztszereket? Miért?

Mit jelent a jójó-effektus?

 Vissza

Tovább 

A többszörösen összetett mondatok elkerülése érdekében a tankönyvszerzők gyakran élnek hosszabb egyszerű mondatok alkalmazásával. Azok a tankönyvi egyszerű mondatok azonban, amelyek több állítást is tartalmaznak, nehezebben érthetőek egy megfelelően strukturált összetett mondatnál. A zsúfoltnak számító, 20-30 szóból álló egyszerű mondatok már egyértelműen a megértés gátjai lehetnek. A záró- és gondolatjeles közbevetések, az összetett mondatok logikáját megtörő közbeiktatott és beszerkesztetlen tagmondatok, a többszörös alárendelések, a hármas összehasonlítás és a kettős tagadás (Kojanitz, 2004a; 2004b) szintén nehezíthetik a mondatok megértését, így az ilyen tankönyvi szöveg megértésének ellenőrzése is fontos feladat a problémamentes önálló tanulás és a szövegértés fejlesztése érdekében. Ilyen jellegű mondatok szerepelnek a *D65. feladatban*, ahol a szövegértést a mondat tagolásával, több egyszerű mondatra alakításával ellenőrizhetjük.

A fogalmak magyarázatai egy speciális esetét jelentik a tanulók számára új szavak, kifejezések értelmezésére, megtanítására írt szövegek. A tankönyvszerzők általában törekednek a szakterület kívánalmainak mindenben megfelelő definíciók alkotására. Előfordul azonban, hogy mindeközben figyelmen kívül hagyják a tanulók életkori sajátosságait, illetve a mondat szerkesztéssel kapcsolatban megfogalmazott kritériumokat. Ezek a magyarázatok időnként túlságosan hosszúak, egyetlen mondatban fogalmaznak meg minden tudnivalót. Megértésük a fentiekhez hasonló gyakorlatok segítségével ellenőrizhető (*D66. feladat*).

D65. feladat

Az emlősök osztályába tartozó menyétfélék - például a hazánkban is őshonos és védett nyuszt - ragadozó állatok révén leginkább napnyugta után szerzik zsákmányukat: kisemlősöket (például pocok, mókus, nyúl), madarakat, tojást, rovarokat.



Írd át a fenti mondatot több (legalább három) rövid mondatra!
Ügyelj rá, hogy ne maradjon ki egyetlen információ se!

[Vissza](#)

[Tovább](#)

D66. feladat

Az állatmese rövid, tanulságos epikus mű, melynek szereplői olyan állatok (béka, kutya, róka, nyúl stb.), amelyeket a szerző emberi tulajdonságokkal (önzés, beképzeltség, bátorság, önfeláldozás) ruház fel, s az emberrel egyenrangú szerepben jeleníti meg: gondolkodnak, beszélnek és cselekednek anélkül, hogy a mese emberszereplőiben vagy az olvasóban a csoda érzetét keltene.

Írd át a fenti, összetett mondatot több (legalább három) egyszerű mondatrá!
Ügyelj rá, hogy ne maradjon ki egyetlen információ se!

[Vissza](#)

[Tovább](#)


A mondatok szerkezeti felépítésének kapcsán érdemes szólnunk egy, a helyesírás, központosítás tárgykörébe tartozó kérdésről, a tankönyvszövegek írásjelhasználatáról is. Értelemtükröző helyesírásunkban az írásjeleknek kitüntetett szerepe van. A mondatvégi írásjelek a szöveg modalitásának kifejezésével a kommunikációs szándékokat is kifejezik, emellett segítik a szöveg hangos és néma olvasása közben a megfelelő intonáció alkalmazását (Fercsik, 2001b, 2002b). A vessző, a pontosvessző, a kettőspont, a gondolatjel és a zárójel mint szöveg közben alkalmazott írásjelek grammatikai és kommunikációs szerepet egyaránt betöltenek. Amennyiben nem a helyesírási szabályoknak megfelelően alkalmazzuk az írásjeleket, gondot okozhatnak a szövegek megértésében. Egy-egy hiányzó vessző a teljes mondat jelentését megváltoztathatja, akár teljes ellentétben a szerző szándékával. A zárójelek, gondolatjelek közbeékelések jelölésére is használják a tankönyvek. A beszerkesztetlen közbeékelte mondatrészek, tagmondatok, mint amilyenek például a *D66. feladat* szövegében is szerepelnek, megakasztják a folyamatos olvasást, és nehezítik a megértést. Az ilyen típusú mondatok megértését átfogalmazást kérve értékelhetjük és segíthetjük.

A mondatok árnyalt jelentésének megértése – amikor a grammatikai és a beszélő szándéka szerinti modalitás eltérő – ettől az életkortól válik elvárhatóvá. Ilyen modalitású közléseket főleg irodalmi művek tartalmaznak, melyek megértéséhez a kontextus, a szerző szándékának, a másodlagos jelentésnek a felismerése szükséges. Értésüket mondat- és szövegelemzéssel, a beszélő szándékának meghatározásával, vagy a mondat végi írásjel megadásával ellenőrizhetjük. A modalitás meghatározásának mechanizmusát, mely a magas szintű szövegértés alapja, a nyelvtankönyvek gyakran

D67. feladat

Kattintással kösd össze, mely írásjel illik az adott modalitáshoz! Segítségként mondd ki hangosan a példamondatot a megadott módokon!

Elvesztetted a kulcsodat



tárgyilagos	.
számonkérő	!
csalódott	?
dühös	...
meglepett	?!

[Vissza](#) [Tovább](#)

D68. feladat

A turnőr francia eredetű szó. A deréktájon elhelyezett lószőrrel kitömött kispárna az alak teltebbé tételére: női divat volt a XIX. sz. utolsó évtizedében, a krinolint váltotta fel.

*„Férfiakkal játszó csalfa tünemény,
Tündérinek látszó duzzadt csodalény,
Kit felköt lány, asszony, s pompázik veled:
Férfiaknak réme, turnűr a neved!”*

Válaszold meg az alábbi kérdéseket!

Mi lehet az idézett szöveg műfaja? Honnan ismerős?

Miért csalfa a turnűr az idézet írója szerint?

Írj hasonló verset, vagy tréfás leírást a fűzőről!

[Vissza](#) [Tovább](#)

gyakoroltatják egy-egy példamondaton keresztül (pl. „Már megint becsap-tál”, „Beteg vagy” „Elmosogattál” stb.), a D67. feladathoz hasonló módon, vagy páros munkával.

A beszélő szándékának felismerése elengedhetetlen a paródiák, ironikus, tréfás átiratok (s nem-folyamatos szöveg esetében a karikatúrák) megértéséhez, melyek egyre gyakoribb élménykínáló kiegészítései a korosztály számára íródott tankönyveknek (*D68. feladat*).

A nyelvtani összetettség, strukturáltság fokozódása mellett a folyamatos tankönyvi szövegek tartalmi szempontból is bővülnek, új témákkal gazdagodnak. Megjelennek a korosztályt közvetlenül érintő témákat feldolgozó tudáskínáló szövegek, melyek megértése sajátos szaknyelvi terminusok ismeretét is igényelheti. A *D69. feladatban* szereplő szöveghez hasonló szókinszű írások esetén értékeljük az idegen eredetű vagy speciális szakszavak ismeretét aláhúzással, szótárazással.

D69. feladat

A Facebook veszélyei

A Facebook sajnos veszélyes, és egyre veszélyesebb hely. Az adatok tömkelege vonzza a bűnözőket, és maga az oldal sem kezeli elég egyértelműen adatainkat: ezek következtében pedig előfordulhat, hogy pórul járunk, anyagi, erkölcsi kár ér minket.

Az "arckönyv" 2004-ben egy egyetemista srác gondolt egy nagyot, és létrehozott egy közösségi oldalt az egyetemi tagok számára. Az „arckönyv” nevet adta neki, és talán maga sem gondolta, hogy néhány éven belül százmilliók életére lesz hatással, amit létrehozott. A Facebookról van szó, az utóbbi idők legnagyobb internetes jelenségéről. A Facebook-fenomén olyan méreteket öltött, amire igazából még talán az alapító sem számított, és ebből adódtak is problémák: sok százmillió ember személyes adatai kerültek fel az oldalra, és bizony sokak számára nagy a kísértés, hogy ezekből az értékes adatokból valamilyen módon profitáljanak.

Gyűjtsd ki a szövegből azokat a szavakat, amelyeket nem értesz!
Keresd meg az interneten a jelentésüket, s készíts kislexikont!

Idegen szó	Jelentése

Vissza
Tovább

A feladathoz tartozó teljes szöveget a 35. melléklet tartalmazza.

Definíciók, fogalmak

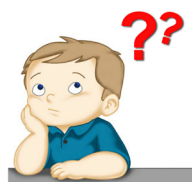
A definíciók és fogalmak leírásaiban két jellemző nyelvi megformálást azonosíthatunk. A definíció indulhat a fogalom megnevezésével, és ezt követi annak meghatározása. Például: „**Akropolisz** – athéni fellegrvár, három oldalról meredek sziklák ill. fal vette körül, a negyedik oldalon

vezetett fel az oszlopokkal gazdagon díszített márványlépcső.” Gyakori az ezzel ellentétes szerkesztés is: a definíció először kibontja az adott fogalom jelentését, majd megnevezi azt. Például: „A gladiátorküzdelmek, egyéb események helyszíne az ókori Rómában az **amfiteátrum**. A városiasodás folyamata, az iparnak és a lakosságnak nagyvárosi központokban történő összpontosulása. A városiasodás: viselkedésben és életviszonyokban az **urbanizáció**.” Hosszabb folyamatos szövegbe ágyazva az ilyen típusú definíciók megértése lehet a nehezebb a tanulók számára. Kislexikon, fogalomtár készítését kérve ellenőrizhetjük a szövegben foglaltak elsajátítását.

A definíciókról különösen, de általában a tankönyvi mondatokról is elmondhatjuk, hogy megértésüket nehezíti, ha az összetartozó szószervezetek, szavak távol helyezkednek el bennük egymástól (Honffy, 1990). Ezeknek a mondatoknak a megértését oly módon ellenőrizhetjük, hogy a tanulóktól új definíció alkotását kérjük más mondatstruktúra felhasználásával, a *D66. feladathoz* hasonlóan. Jó módszer emellett a mondatban szereplő információkra külön kérdésekkel rákérdezni, vagy a szövegértést ellenőrző szómagyarázatokat alkotatni a tanulókkal (*D70. feladat*).

D70. feladat

Céh - azonos mesterségben dolgozó kézművesek nagy hatáskörrel rendelkező érdekvédelmi szervezetei a feudalizmus korában. Működésüket hatóság (uralkodó, városi tanács, földesúr stb.) által kiadott ún. céhlevél engedélyezte és szabályozta. A céh élén a nagy szaktudású céhmester állt, aki irányította a céhlegények munkáját és egyúttal gondoskodott róluk. A legények a tanuló-, majd vándorévek letöltése, házasságkötés, a polgárjog megszerzése, ill. az ún. remek elkészítése után kérhették felvételüket a céhbe. A szűk piaci lehetőségek miatt a céhek monopóliumot biztosítottak tagjaiknak meghatározott termékek előállítására, ugyanakkor a termelés mennyiségi és minőségi szabályozásával korlátozták az egymás közötti versenyt.



Egy barátod nem tudja, mi is az a céh pontosan. Segíts neki!
Fogalmazd meg röviden, saját szavaiddal, mit jelent a céh kifejezés!

Miért volt érdemes az iparosoknak céhekbe tömörülni? Fogalmazd meg röviden!

Vissza

Tovább

D71. feladat


Csokonai Vitéz Mihály:

Tartózkodó kérelem

A hatalmas szerelemnek
Megemésztő tüze bánt.
Te lehetsz írja sebemnek,
Gyönyörű kis 'tulipánt'!

Szemeid szép ragyogása
Eleven hajnali tűz,
Ajakid harmatozása
Sok ezer gondot elűz.

Teljesítsd angyali szókkal,
Szeretőd amire kért:
Ezer ambrózia csókkal
Fizetek válaszóderért.






Írd le mai szóhasználattal, kifejezéssel!

írja	<input type="text"/>
kis 'tulipánt	<input type="text"/>
ajakid harmatozása	<input type="text"/>
ambrózia csók	<input type="text"/>

[Vissza](#) [Tovább](#)

D72. feladat



Huszármente

Cífraszűr

Suba

Melyik ruhadarabot viselhette Kukoricza Jancsi a képen láthatóak közül? Kattintással válaszolj, majd indokold a választásod!

Nézz utána az interneten, majd válaszold meg, hogy ki viselt szűrt, és ki subát?

[Vissza](#) [Tovább](#)

A tankönyvszövegek szókincse

Az anyanyelvi szókincsfejlesztésben a tankönyvek valamennyi évfolyamon szerepet vállalnak. Az 5–6. évfolyamokon a tananyag tartalma, illetve a tantárgyi rendszer változása miatt előtérbe kerülnek az archaikus szavak és kifejezések is. Ezek megértésének ellenőrzése biztosítja a problémamentes szövegértést (*D71. feladat*).

A szókincs bővítése nem csak szöveges megoldásokkal, hanem a tankönyvi szövegeket illusztráló képanyaggal is megvalósítható. Például a János vitézben előforduló archaikus és népi kifejezések tanításához a tankönyvi fotók is segítséget nyújtanak (*D72. feladat*).

Nem-folyamatos tankönyvszövegek

A tankönyvek nagy részében az 5–6. évfolyamon növekszik a szöveges információ aránya a képpel szemben, a képek, ábrázolások pedagógiai funkciója dominánsabbá válik a díszítő, illusztráló szerep helyett.

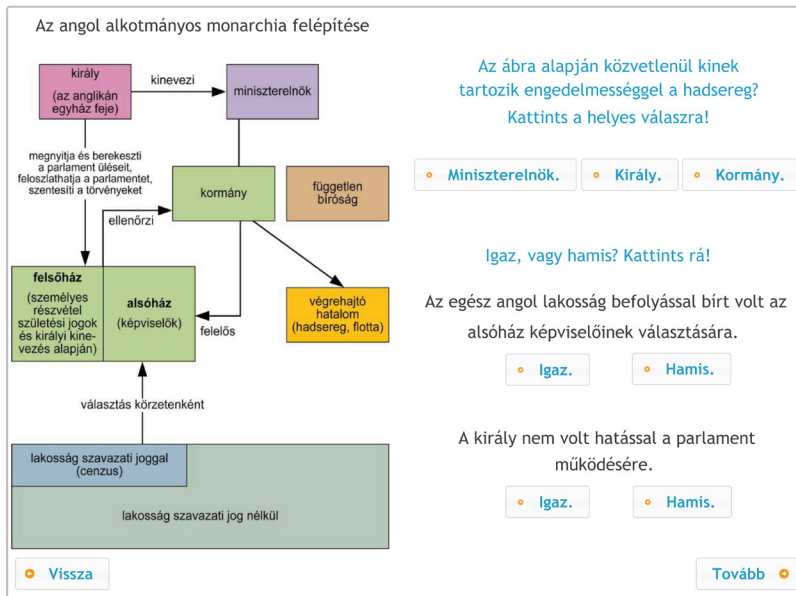
Információhordozó ábrák

Az 5–6. évfolyamokon jellemzővé válik a forma-, viselkedés- és struktúraábrázolás mellett az információhordozó tankönyvi ábrák negyedik funkciója, a működésábrázolás is. A dolgok működése annak részei, elemei együttes működése révén valósul meg. A működésábrázolás mozgóképen jól megjeleníthető, de néhány alapvető rendszer működését papíralapú információhordozók is megvalósíthatják. Ilyen, strukturált folyamatábrán megjeleníthető rendszerek például a társadalmak, döntéshozó hatalmi hierarchiák, melyek már az első történelemkönyvek jellegzetes képei, melyekhez jellemzően szervesen kapcsolódnak a tankönyvek írott szöveges információi. Ezek az ábrák minden esetben fontos, elsajátítandó ismereteket hordoznak, a tankönyvszöveg megértését, elsajátítását segítik azzal, hogy a leírtakat vizuálisan megjelenítik, ismertette az egyes fogalmak, dolgok, jelenségek kapcsolatát is. A működésábrázolások megértésének értékelésekor kérdezzünk rá az összefüggésekre, de kérhetjük a hiányosan hagyott ábrák kiegészítését is (*D73. feladat*).

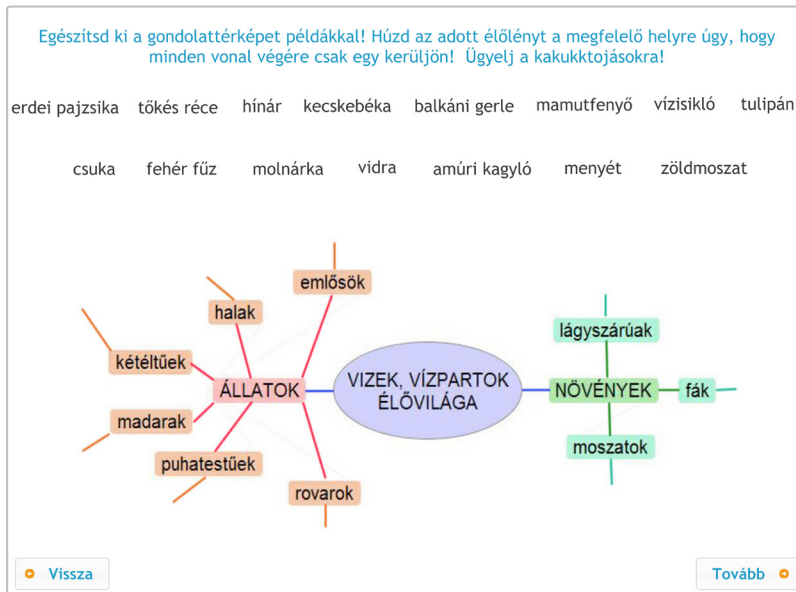
Gondolattérkép

A gondolattérképek a vizuális tanulási stílusú tanulók kiváló segítői a szöveges információk elsajátítása során. A gondolattérkép egy adott témakör strukturált vázlata, az azzal kapcsolatos gondolatok kapcsolódásának háló-

D73. feladat

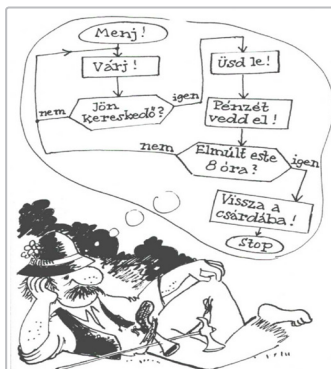


D74. feladat



zata. A gondolatterképek középpontjában egy, a téma lényegét megragadó kép helyezkedik el, amelyből az ahhoz kapcsolódó legfontosabb témák ágaznak ki. Fontos jellemzője a gondolatterképeknek a fogalmak kapcsolódását jelző nyilak, elágazások, kapcsolóvonalak, amelyek kifejezik a gondolati rendszer összefüggéseit. A bonyolult, több összefüggés, sok fogalom összekapcsolódását megjelenítő gondolatterképeken különböző betűtípusokat, színeket érdemes használni a hierarchizálódás megjelenítésére. A gondolatterképek készítése kiváló tanulás-módszertani technika, amely a szöveges információk kulcsszavainak kiemelésével, kapcsolataik megállapításával kezdődik, és a rendszer vizuális megjelenítését eredményezi. Mindemellett a tankönyvek egy része maga is él a gondolatterkép lehetőségeivel, és feladatokhoz, összefoglalásokhoz használja ezeket a képi megjelenítéseket. Megértésüket többek között a *D74. feladathoz* hasonlóan ellenőrizhetjük, de egy részletesebb gondolatterkép alapján az ábrázoltak szóbeli vagy írásbeli bemutatását is kérhetjük a tanulóktól.

D75. feladat



Sobri Jóska betyárbandája egy csárdában ütötte fel tanyáját. A vezér utasította egyik betyárját, hogy

- menjen ki az útkereszteződéshez,
- rejtőzzék el, és várjon.
- Ha jön egy kereskedő, üsse le,
- vegye el minden pénzét, majd
- nézze meg, hogy mennyi az idő. Ha már elmúlt este 8 óra, térjen vissza a csárdába,
- ha nem, várjon tovább.

Sobri Jóska hiába várta vissza a betyárt, az — fegyelmezetten végrehajtva az utasítást — éhen halt az útkereszteződésnél.

Miért halt éhen Sobri Jóska betyárja a kereszteződésnél?
Válaszold meg röviden!

Te vagy a környék leghíresebb csendőre. Írj 6 mondatos utasítást az egyik emberednek, akinek az útkereszteződésnél kell elkaptania Sobri Jóska! Légy okosabb a betyárvezérnél: ügyelj rá, hogy a te segéded nehegy éhen haljon! Rajzold le a füzetedbe az utasításokat tartalmazó folyamatábrát!

Vissza

Tovább

Folyamatábrák

A 3–4. évfolyamos tankönyvekben már bevezetett folyamatábrák az 5–6. évfolyamon új funkcióval bővülnek: immár nemcsak az írott szöveggel kifejtett tananyag összefoglalásaként, megértését ellenőrző feladatként kapnak szerepet, hanem a tananyaghoz kapcsolódó, ám kifejezetten új információkat közlő szövegtípusként is. Megértésükre ezért fokozott figyelmet kell fordítani, mely a folyamatábra szóbeli bemutatását, vagy az ábrából való adott információ kikeresését kérő feladatokkal ellenőrizhető (*D75. feladat*).

Táblázatok

A táblázatok mint az információk vizuális megjelenítői, összefoglalói már a korábbi évfolyamokon is jellemzők a tankönyvekben. Az 5–6. évfolyamon ezek összetettsége, oszlopaik száma növekszik, ugyanakkor többdimenziós táblázatok még továbbra sem jellemzik ezeket a tankönyvszövegeket. A táblázatok megértésének értékelésére ad példát a *D76. feladat*.

A tankönyvszövegek előzetes vizsgálatakor figyeljünk fel az olyan táblázatokra, amelyek helytakarékossági okok miatt megtörnek a tankönyvekben. Ilyen esetben ellenőrizzük, hogy a tanulók az ábrát egy vagy két

D76. feladat

Igealak	A cselekvés ideje	A cselekvés módja	Szám/személy jelölése
olvas/o/k	jelen	kijelentő	E/1.
olvas/Ø	jelen	kijelentő	E/3.
olvas/s	jelen	felszólító	E/2.
olvas/ná	jelen	feltételes	E/3.
olvas/unk	jelen	kijelentő	T/1.
olvas/t/a/tok	múlt	kijelentő	T/2.
olvas/ni fognak	jövő	kijelentő	T/3.

Kattints rá a táblázatban az olvas ige jelen idejű, feltételes módú, E/3. személyű alakjára!

Húzd a helyére fut ige különböző alakjait a táblázatban!

fut/o/k

fut/s/s/unk

fut/na

fut

fut/s

fut/ni fognak

fut/ott/a/tok

Vissza

Tovább

különálló táblázatként kezelik-e, az eddigiekben bemutatott módszerek segítségével értékeljük a táblázatok megértését! Vizsgáljuk meg azt is, hogy a táblázatokban közölt információk egyértelműek-e! A táblázatok megértésének értékelésekor buzdítuk a tanulókat különböző megoldások keresésére és kutatómunkára!

Grafikonok, diagramok, ágrajzok

A korábbi évfolyamokon is megjelenő Venn-diagramokban történő ábrázolás a hasonlóságok, átfedések ábrázolására, különbségek megjelenítésére az 5–6. osztályos tankönyveknek is jellemző vizuális megoldásai. Megértésüket a *D77. feladathoz* hasonló példákkal ellenőrizhetjük.

D77. feladat

Szerzője ismeretlen. **A**

Történetet mondd el. **B**

Színhagyomány útján terjed. **C**

Nyomtatásra szánták. **D**

Gyakran párbeszédes formájú. **E**

Egyéni alkotás. **F**

Melyik műfajra illik? Húzd az állítások betűjelét a megfelelő halmazba!

○ [Vissza](#)
[Tovább](#) ○

A Venn-diagramokon kívül az 5–6. évfolyamon a tankönyvek egyre változatosabb, többféle típusú diagramot, grafikont is alkalmaznak. Megjelennek az absztrakt gondolkodást jobban igénylő, bonyolultabb ábrázolások. Az oszlopdiagramok továbbra is gyakran előfordulnak, ám a kördiagramok, bonyolultabb vonaldiagramok, valamint fagráfok új lehetőségét mutatják be az adatok elemzésének. A diagramok olvasása, mint általában az ábrák megértése nem velünk született sajátosság, az összetett, információgazdag ábrázolások megértése komoly munkát igényel a tanulóktól. A diagramok megértését az alábbi feladatokhoz (*D78. és D79. feladat*) hasonló megoldásokkal ellenőrizhetjük.

Nagyon hasznos az újfajta grafikonok megértésének ellenőrzésére, ha már jól ismert és alkalmazott diagramokkal hasonlítottatjuk őket össze (*D80. feladat*), vagy készíttethetünk egy meglévő diagramhoz más típusú ábrát is.

D78. feladat



D79. feladat

A Soós család a nyári szünidőt tervezgeti. A programfüzetből három nyaralást néztek ki:

- A: 3 napos lovastúra a Hargitán (Erdély)
- B: 1 hetes tengerparti pihenés Phuketen (Thaiföld)
- C: 1 hetes dániai körút

Végül két programot választottak. Azt is kitalálták, milyen sorrendben kövesse egymást a két nyaralás.

Fagráfon ábrázoltuk az összes lehetőséget:

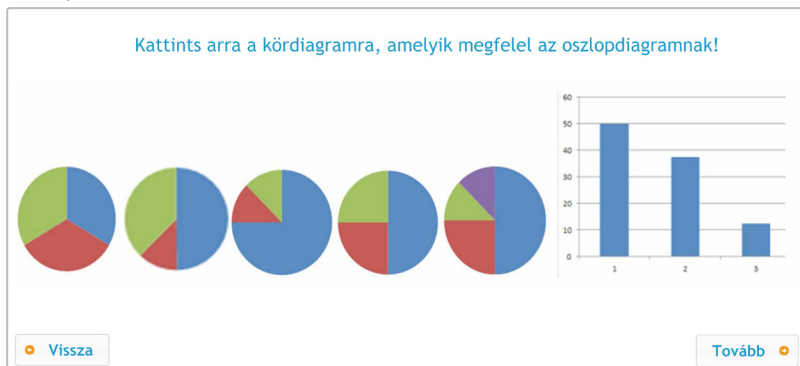
Hányféle lehetősége van Soóséknak a nyaralásra?
Írd be a választ számjegyekkel!

Ha a család úgy döntene, hogy mindhárom útra elmegy, akkor
hányféle variációban tölthetnék a vakációt?
Írd be a választ számjegyekkel!

Rajzold le a füzetedbe a három uticélos nyaralás fagráfját!

Vissza
Tovább

D80. feladat



Térképek

Az 5–6. évfolyamokon a tankönyvi térképek változása több vonalon is nyomon követhető. Egyrészt egyre részletesebb, információkban egyre gazdagabb térképeket találunk a tankönyvekben, melyek teljes megértéséhez több jelölés egyidejű figyelembe vételére van szükség (D81. feladat),

D81. feladat

Helyes, vagy helytelen? Kattints rá!

A Városligeti-tó körülvesz egy kis szigetet.

☐ Helyes. ☐ Helytelen.

A Dózsa György út határos a Hősök terével.

☐ Helyes. ☐ Helytelen.

A tavon egyetlen híd ível át.

☐ Helyes. ☐ Helytelen.


A Hősök tere a Városligeti-tóhoz közel található.

☐ Helyes. ☐ Helytelen.

Vissza Tovább

D82. feladat

Húzd az országok betűjelét a vaktérképbe!



A Ausztria
B Cseh Köztársaság
C Észtország
D Finnország
E Franciaország
F Görögország
G Hollandia
H Írország
I Lengyelország
J Magyarország
K Németország
L Olaszország
M Románia
N Spanyolország
O Svédország
P Szlovénia

[Vissza](#) [Tovább](#)

D83. feladat

Melyik térkép ábrázolja a világot a mai tudásunknak megfelelően? Kattints rá!



Mi lehet az oka az eltérő ábrázolásnak?

[Vissza](#) [Tovább](#)

másrészt jellemzővé válnak a „vaktérképek” (*D82. feladat*), melyeken a tanulónak önállóan kell tájékozódniuk, és feladatokat megoldaniuk. Ezek a vaktérképek a megértéshez gyakran még sok segítséget nyújtanak például a színezés, nagyobb tájegységek, határok feltüntetésével. Mivel a diákok az 5–6-os tankönyvekben találkoznak először vaktérképpel, ez a segítség a fokozatosság elvét követve indokolt is.

A másik jellemző változás a korosztály tankönyveiben a történeti térképek megjelenése, melyek kritikus kezelését szintén el kell sajátítaniuk a tanulónak. Ennek értékeléséhez nyújt segítséget a *D83. feladat*.

Filmjelenetek

A filmek egyes képkockáit statikusan bemutató tankönyvi képek, illetve a színházi előadásokon készült fotók motiváló hatása még akkor is kiemelkedő, ha hitelességük nem tökéletes. Jelentőségük abban rejlik, hogy a hétköznapiakhoz való kapcsoltságukkal, aktualitásukkal közelebb vihetik a tananyagot a diákokhoz. Ezen képek megértését a *D84. feladathoz* hasonlóan értékelhetjük.

D84. feladat



Melyik irodalmi alkotás elevenedik meg a képen?

Mi segített ennek eldöntésében?

Ki a mű írója?

Ki a főszereplő?


[Vissza](#)

[Tovább](#)

Mintaszövegek

A mintaszövegek elsősorban az irodalom- és nyelvtankönyvek jellegzetes képi elemei, hiszen ezek a szövegek jellemzően egy-egy irodalmi műfajra, versformára adnak példát. Természetesen előfordulhatnak egyéb tantárgy tankönyveiben is, például történelemkönyvekben eredeti dokumentumokból vett példaszövegek formájában. Megértésüket, kritikus kezelésüket a D85. feladat alapján értékelhetjük.

D85. feladat



Szenzációs felfedezés

Kőkorszaki ember által készített, hatalmas földalatti járatokból álló, egész Európát Skóciától Törökországig szerteágazva behálózó rendszert találtak kutatók. Egyszerűen csak földalatti szupersztrádának nevezik.

A német archeológus Dr Heinrich Kusch állítása szerint alagutak létezésének bizonyítékait találták meg az egész kontinensen több száz neolitikum korabeli település alatt.

Könyvében - Egy ősi világhoz vezető földalatti kapu titkai (Secrets Of The Underground Door To An Ancient World) - azt állítja, hogy maga a tény, hogy ennyire sok alagútjárat vészelte át a 12000 évet, mutatja, hogy az eredeti csatorna-hálózat még ennél is jóval hatalmasabb volt.

(<http://vilaghelyzete.blogspot.hu/2012/02/szenzacios-felfedezes-egesz-europat.html>)

Honnan származik a szövegrészlet? Kattints a helyes válaszra!

☐ Szakkönyvből.

☐ Napilapból.

☐ Internetről.

☐ Híradóból.

Mi adott segítséget számodra ennek eldöntéséhez?

☐ Vissza

☐ Tovább

4.3.2. A szövegértés mérése hangos, értelmező olvasással

Az 5–6. évfolyamon, különösen a szakasz végére elvárás, hogy a gyermekek életkori sajátosságuknak megfelelő szókincsű és bonyolultságú szöveget meg tudjanak jeleníteni hangos olvasás segítségével. Ennek a képességnek a megléte egyik biztosítéka lehet a sikeres önálló, önszabályzó tanulásnak a felsőbb évfolyamokban. A kifejező, magabiztos hangos olvasással ellenőrizni tudjuk a gyermekek folyékony, automatizált olvasási szintjének meglétét, viszont mindez nem egyértelműen függ össze a megértés fejlettségével. A felolvasandó szövegek ebben a korosztályban tartalmazhatnak még nem ismert szavakat, párbeszédet, több tag-

mondatból álló összetett, eltérő grammatikai és beszélő szándéka szerinti modalitással rendelkező mondatokat. A hangos olvasás mérése, értékelése kitér az olvasás tempójára, hangerejére, folyamatosságára, a javított és javítatlan hibák számára és típusaira.

A szöveg felolvasásán, értő bemutatásán kívül értékelhetjük annak megértését is (*D86. feladat*), ugyanis gyakori hiba az iskolában, hogy amennyiben az olvasmány hangos, bemutató olvasására kerül sor, a diákok a jelentés megértését alacsony szinten teljesítik.

D86. feladat

Olvasd el hangosan az alábbi szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!

Herman Ottó: Lillafüreden

Mily remekül terem meg ott a páfrány, mily édesen kacsingat a kis patak partjáról a nefelejcs - akár az ártatlan gyermek kék szeme.

Délcegen állanak az ifjú fenyők, némelyiknek a csúcsa összekap a vénséges almafa kiálló ágával, és addig viaskodnak, amíg nem segít a kertészkedés.

Aztán annak a kis teleknek szárnyas lakói, micsoda kedvességek is azok! Majdnem mindnyája ott született. A.

Milyen színű a nefelejcs a patak partján?	<input style="width: 95%;" type="text"/>
Mi segít a viaskodó fenyőn és almafán?	<input style="width: 95%;" type="text"/>
Melyik madár játszik az emberrel?	<input style="width: 95%;" type="text"/>
Kik a szárnyas munkások az almafa körül?	<input style="width: 95%;" type="text"/>
Mit csinál a fakúszó?	<input style="width: 95%;" type="text"/>
Mit csinál a hőcsikharkály?	<input style="width: 95%;" type="text"/>
Hogyan mozog a fa törzsén a csuszka?	<input style="width: 95%;" type="text"/>

[Vissza](#)
[Tovább](#)

A feladathoz tartozó teljes szöveget a 36. melléklet tartalmazza.

A projektmunka, kiselőadás módszerével (pl. „Készíts kiselőadást a történetben szereplő madárról!”) úgy ellenőrizhetjük a megértést hatodik évfolyamon, hogy a tanulók az olvasmány összefoglalását, a fontos információk kiemelését és rendszerezését írott szöveg, táblázat, prezentáció elkészítésével végzik.

4.3.3. Olvasási stratégiák

Ahogy az olvasási stratégiák 3–4. évfolyamos tartalmi keretei kapcsán említettük, itt is hangsúlyozzuk, hogy a bemutatott stratégiarendszer egymásra épülő, egyre gazdagodó elemekből áll, másrészt pedig fontos a korábban már megismert stratégiák folyamatos használata és fejlesztése.

A megértés nyomon követése

Az olvasás, a szövegértés nyomon követése az a tevékenységünk, amely lehetővé teszi, hogy az olvasás közben folyamatosan figyelemmel kísérjük, értékeljük saját megértési folyamatunkat. Ez a képességünk metakognitív, tehát a megismerési folyamat megismerésére, a megértés megértésére vonatkozik. A megértés nyomon követése történhet az olvasási folyamattal párhuzamosan, de ide értjük azt is, amikor az olvasó a szöveg közben megáll, és ekkor a szöveg addigi információinak, tartalmának összefoglalásával együtt értékeli, hogy hogyan olvasott, hogyan értette meg a szöveget, melyek voltak a problémái („Melyek az erősségeid, és melyek a gyengeségeid az olvasás terén? Milyen olvasó vagy? Mit szeretsz olvasni? Mit és miért nem szeretsz olvasni? Milyen szövegeknél megy a legjobban, legkönnyebben az olvasás? Milyen szövegeket értesz a legnehezebben?”).

A felsorolt kérdésekre adott válaszok megítélése nem mennyiségi szempontot követ, hanem az adott tanuló fejlettségi szintjétől függően a saját olvasási folyamatok tudatos megismerésének minőségét tartja fontosnak. A minőség megítélésének elsődleges szempontja az adaptivitás: az egyénnek a saját olvasási folyamataira vonatkozó tudása hogyan segíti a különböző írott források megértését.

A stratégiát fejlett szinten használók jellemzői:

- Fejlett metakognitív tudással és képességekkel rendelkeznek.
- Az átlagosnál jóval pontosabb képpel rendelkeznek a saját olvasási, szövegértési képességük jellemzőiről, saját erősségeikről, problémáikról.
- Képesek részletekbe menően is elemezni az olvasási folyamatukat.

Javító stratégiák

Az olvasási, szövegértési képesség fejlődéséhez, az előrelépéshez szükség van a meglévő hibák, fennálló problémák felismerésére („Hogyan ellen-

őrződ olvasás alatt, hogy érted-e a szöveget? Hogyan ellenőrződ olvasás után, hogy megértetted-e a szöveget? Mit teszel, ha nem értesz valamit?”), ebből következhet csak mindezek javítása. A kialakult iskolai tanítási gyakorlatunk rendszerint adós marad azzal, hogy a tanulók képesek legyenek a megkívánt mértékben felfedezni, azonosítani, megismerni, majd kijavítani a rájuk jellemző olvasási hibákat. Ennek megfelelően a magyar diákok abban is bizonytalanok, hogy hogyan kell orvosolni a szövegértési hibákat. Négy gyakran működő stratégia a zavaros részek tisztázására az olvasás lelassítása, az újraolvasás, és a pedagógus, a társak segítségének kérése, illetve az ismeretlen szavak jelentésének kiderítése szótárból, lexikonból, az internetről és azok szöveggörnyezetből való kikövetkeztetése.

A stratégiát fejlett szinten használók jellemzői:

- Több, saját szempontjukból hatékony javító stratégiát ismernek és használnak, ezeket önállóan alkalmazzák a megfelelő helyeken, alkalmakkor.
- Az olvasási folyamatuk mellett a javító stratégiák alkalmazását is képesek monitorozni.

Szintézis

A szintézis szoros összefüggésben áll az összefoglalással. Az olvasás utáni stratégiák közül a szintézis során nemcsak a szöveg tartalmi vonatkozásait foglaljuk össze, hanem mindezt kiegészítjük azokkal az elemekkel, amelyek arra utalnak, hogy milyen tevékenységeket, stratégiákat alkalmaztunk olvasás előtt, alatt és után („Milyen feladatokat, stratégiákat alkalmaztunk az órán, a szöveg feldolgozása közben? Melyek voltak azok, amelyek a legjobban segítettek Téged a szöveg megértésében? Melyeket fogod alkalmazni legközelebb is hasonló szöveg olvasásakor?”). A szintézis magában foglalja a használt stratégiák felidézésén kívül az olvasási folyamat egyes elemeinek értékelését is, beleértve ebbe az olvasás folyamatát megelőző előkészületeket is.

A stratégiát fejlett szinten használók jellemzői:

- Pontosan fel tudják idézni az olvasási, szövegfeldolgozási folyamat elemeit.
- Pontosan fel tudják idézni és képesek értékelni az alkalmazott feladatokat, stratégiákat, azok megoldását, mindezek összefüggéseit.

- Releváns, helyes megállapításokat tudnak tenni a jövőre vonatkozóan, hogy mely stratégiákat fogják alkalmazni hasonló olvasási cél, szövegek esetében.
- Képes egységben látni az olvasás, szövegfeldolgozás előtti, alatti és utáni feladatokat, tevékenységeket, stratégiákat.

Szelektív olvasás

Szelektív olvasás alatt az irreleváns információk gyors olvasását, a fontos információk, a nehéz, érdekes szöveg, szövegrész lassabb, elemzőbb olvasását, ismételt átolvasását értjük. Ide tartozik egyrészt a szakirodalomban skimming néven ismert folyamat, amikor „lefölözzük” a tartalom lényegét, és ide tartozik – az olvasás sebességét illetően ellentétes folyamatnak tekinthető lelassítás-újraolvasás stratégiája („A szöveg mely részeiben találsz a legfontosabb információkat? Hogyan olvasod el másodszor a szöveget? Milyen esetekben és hogyan használod a szelektív olvasást?”). A szelektív olvasáshoz szükség van annak a képességnek a fejlesztésére, amely alkalmassá teszi az olvasót arra, hogy olvasás közben, az olvasási célnak megfelelően döntést tudjon hozni, hogy mely részletek fontosak és kevésbé fontosak. A szelektív olvasás során átválthat az olvasó az átfutás technikájára is. A felsorolt stratégiák közül ennek alkalmazása a legnehezebb, az olvasási alapképességek rutinszerű alkalmazását feltételezi.

A stratégiát fejlett szinten használók jellemzői:

- A szöveg olvasása közben el tudja dönteni, hogy az olvasás céljának megfelelően mely részek a legfontosabbak, ezeket hol tartalmazzák a különböző szövegek.
- Képesek az olvasás módját, technikáját, sebességét változtatni olvasás közben.
- Magas szintű tudással, képességgel rendelkeznek az olvasással, a stratégiák felhasználásával kapcsolatban.

4.4. Irodalom

- 23/2004. (VIII.27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről. CompLex Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0400023.om
- Antalné Szabó Ágnes (2003): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr*, **127.** 4. sz. 407-427.
- Ariasi, N. és Mason, L. (2011): Uncovering the effect of text structure in learning form a science text: An eye-tracking study. *Instructional Science*, **39.** 5. sz. 581-601.
- Balázsi Ildikó, Ostorics László, Schumann Róbert, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010): *A PISA2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázsi Ildikó és Ostorics László (2011): *PISA 2009 Digitális szövegértés - olvasás a világhálón*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balogh Klára és Honti Mária (2004): Az általános iskolai olvasástanításban leggyakrabban használt négy tankönyvcsalád feldolgozása és elemzése fejlődéslélektani szempontból. Háttér tanulmány. Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd2_balogh_honti/vegleges.pdf
- Barton, M. L. és Heidema, C. (2000): *Teaching reading in mathematics: A supplement to 'Teaching reading in the content areas Teacher's manual 2nd edition. Mid-continent Research for Education and Learning*. Aurora, CO.
- Barton, M. L. és Jordan, D. L. (2001): *Teaching reading in Science: A supplement to 'Teaching reading in the content areas Teacher's manual 2nd edition. Mid-continent Research for Education and Learning*. Aurora, CO.
- Benczéd József (2002): Tankönyvek és tanulók. *Könyv és Nevelés*, **4.** 3. sz. 47-50.
- Benczéd József (2010): Tankönyveink nyelvhasználata. *Könyv és Nevelés*, **12.** 3. sz. 48-52.
- Block, C. C., Gambrell, L. B. és Pressley, M. (2002, szerk.): *Improving comprehension instruction*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2002): A műfajok és a kontextus szerepe a szövegmegértésben és a jelentéskonstrukcióban. *Iskolakultúra*, **12.** 9. sz. 43-52.
- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: a nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 2. sz. 38-45.
- Csapó Benő és Csépe Valéria (2012, szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csépe Valéria és Blomert, L. (2012): Az olvasástanulás és –mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17-86.
- Fercsik Erzsébet (2001a): A szakszókincsről – két biológia-tankönyv kapcsán. *Könyv és Nevelés*, **3.** 1. sz. 68-72.
- Fercsik Erzsébet (2001b): A kötőszók szerepe a tankönyvi szövegekben. *Könyv és Nevelés*, **3.** 3. sz. 99-102.
- Fercsik Erzsébet (2002a): Egy biológia tankönyv szövegalkotása és nyelvhasználata. *Könyv és Nevelés*, **4.** 2. sz. 58-62.
- Fercsik Erzsébet (2002b): Írásjelhasználat a tankönyvekben. *Könyv és Nevelés*, **4.** 1. sz. 73-78.
- Fóris Ágota (2006): A terminológiai szemlélet a tankönyvek minőségi megítélésében. *Iskolakultúra*, **16.** 5. sz. 79-88.

- Gévayné Janurik Márta (2010): A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4-8 éves kor között. Kézirat. PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Golden Dániel (2010): Az elektronikus olvasás mintázatai. In: Gábor György és Vajda Mihály (szerk.): *A lét hangoltsága. Tanulmányok a tudás sokféleségéről*. Typotex, Budapest. 323-332.
- Gonda Zsuzsa (2011): A nyomtatott és a digitális szövegek megjelenítése az interaktív táblán. *Anyanyelv-pedagógia*, **4**. 1. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=304>
- H. Tóth István (2007): Szövegfürtök vizsgálata néhány irodalomkönyvben: gondolatok a közelmúlt négy tankönyvéről. *Könyv és Nevelés*, **9**. 3. sz. 74-81.
- Honff Pál (1990): Tankönyvül fogalmazni! *Pedagógiai Szemle*, **40**. 7-8. sz. 620-631.
- Honff Pál (2003): Megjegyzések a tankönyvek nyelvről. *Könyv és Nevelés*, **5**. 4. sz. 23-33.
- Horváth Zsuzsanna (1994): Olvasás, szövegértés. *Új Pedagógiai Szemle*, **44**. 7-8. sz. 97-109.
- Horváth Zsuzsanna (1997): Szövegek és olvasók: Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In: Vári Péter (szerk.): *MONITOR 95: A tanulók tudásának felmérése. Mérés, értékelés, vizsga 1*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 105-202.
- Jámbor Gyuláné, Csókavári Andrásné, Horváth Andrásné és Kissné Gera Ágnes (2001): *Biológia 8. Az ember szervezete és egészsége*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 365-397.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137-188.
- Karlovitz János (2000a): Szöveg és kép a tankönyvekben. 2. rész. *Tanító*, **38**. 9. sz. 21-22.
- Karlovitz János (2000b): Szöveg és kép a tankönyvekben. 1. rész. *Tanító*, **38**. 8. sz. 5-7.
- Karlovitz János (2001): Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 1. sz. 80-88.
- Kerber Zoltán (2005): Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése I. *Iskolakultúra*, **15**. 5. sz. 97-124.
- Kojanitz László (2003): Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata II. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 10. sz. 43-52.
- Kojanitz László (2004a): *A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összefüggések elemzése és összehasonlítása*. NEFMI, Budapest.
- Kojanitz László (2004b): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra*, **14**. 9. sz. 38-56.
- Kojanitz László (2005a): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 3. sz. 53-68.
- Kojanitz László (2005b, szerk.): *A tankönyvek korszerűségét és minőségét meghatározó tényezők*. Tankönyvkutató Intézet, Budapest.
- Mendelovits, J., Ramalingam, D. és Lumley, T. (2012): *Print and digital reading in PISA 2009: comparison and contrast*. ACER, Camberwell.
- Mikk, J. (2000): *Textbook: research and writing*. Peter Lang Pub Incorporated, Oxford.
- Nagy József (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. OOK, Veszprém.
- Nagy József (2004a): A szövevény-készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus felmérése. *Magyar Pedagógia*, **104**. 3. sz. 123-142.

- Nagy József (2004b): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, **14.** 3. sz. 3-26.
- National Assessment of Educational Progress (NAEP) (1998): *Reading framework for the National Assessment of Educational Progress: 1998–1998*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC.
- Nation, P. és Waring, R. (1995): Vocabulary size, text coverage and word lists. <http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/bibs/vocab/cup.html>
- Németh Dezső (2002): A munkamemória fejlődése és mondatmegértés. *Pszichológia*, **22.** 3. sz. 267-276.
- Nemzeti alaptanterv (2012): Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/download.php?docID=4205>
- Samuels, S. J., Ediger, K.-A. M., Willcutt, J. R. és Palumbo, T. (2005): Role of automaticity in metacognition and literacy instruction. In: Israel, S. E., Bauserman, K. L., Block, C. C. és Kinnucan-Welsch, K. (szerk.): *Metacognition in literacy learning: theory, assessment, instruction and professional development*. Lawrence Erlbaum Associates, Abingdon. 42-59.
- Schnotz, W. és Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 87-137.
- Schoonen, R. és Verhallen, M. (1998): Aspects of vocabulary knowledge and reading performance. Előadás. Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, 1998. április 13-17.
- Slezák Ilona (2011): Az általános iskolai tankönyvek illusztrációról: a vizualitás hatalma. *Könyv és Nevelés*, **13.** 1. sz. 66-67.
- Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Mellékletek

1. melléklet
P25. feladat

A róka meg a macska

Egyszer egy macska az erdőben kószált, és találkozott a rókával. „A rókának nagy szava van az erdőben” – gondolta, és nagy tisztességgel köszöntötte:

– Jó napot, tisztelt róka úrfi! Hogy érzi magát ebben a mai drága világban?

A róka nagy kevélyen végigmérte a macskát. Nem tudta, egyáltalán méltassa-e egy-két szóra. Végül azt mondta:

– Ó, te nyomorult bajuszpedrő, te tarka pojáca, te éhenkórász egérleső, mi jut eszedbe? Azt mered kérdezni tőlem, hogy vagyok? Milyen iskolát jártál te? Miféle mesterséghez értesz?

– Csak egyhez – felelte szerényen a macska.

– Ugyan mihez? – kérdezte a róka.

– Ha a kutyák a sarkamban vannak, fel tudok kapaszkodni a fára. Így megmenekülök előlük.

– Ez is valami! – hancegett a róka.

– Én legalább százféle mesterséget tudok, és ráadásul még egy zsákra való fortélyom is van. Gyere velem, majd én megmagyarázom neked, hogyan kell rászedni a kutyákat.

Abban a szempillantásban feltűnik egy vadász négy jóféle kopóval. Nosza felugrik a macska a fára, kúszik fölfelé a törzsén, megül fönt a tetején ahol ág is rejti, lomb is takarja, a füle se látszik.

– Most elő a fortéllyal, róka koma, nyisd ki gyorsan azt a zsákot! - kiabálja lefelé a rókának. Hanem a rókát akkorra már nyakon csípték, és mocanni sem engedték a kopók.

– Ejnye, ejnye, róka úrfi – szólt a macska odafönt –, benne ragadtál a pácban a százféle mesterségeddel! Ha ide föl tudtál volna kapaszkodni velem, megmenekültél volna te is.

2. melléklet

P39. feladat

Ne ugrálj bogárra!

Tihanyi Pistának egyszer arra támadt kedve, hogy meztláb járjon. Lerúgta cipőjét, és kirohant meztláb a kertbe. Ugrándozott a gyepen, mint az elsza-
badult csikó. Egészséges is az, ha melegben, meztláb járunk. Nem is szólt az édesanyja érte. Csak mikor virágok között ugrált, akkor figyelmeztette:

– Miért nem maradsz a gyepen? Mit ugrálsz a virágok között?

– Bogarak vannak itt a virágokon, azokra ugrálok – felelte Pista.

– Vigyázz, mert darazsak is járnak ott. Ha valamelyik megharagszik rád, megkeserülöd.

Pista nem ismerte a darazsat. A szófogadás sem volt soha természete. Így történt aztán, hogy tovább is ott fickándozott a virágok között.

Egyszer csak látja az édesanyja, hogy Pista akkorát ugrik, mintha valaki lapáttal ütötte volna el a levegőben. Nyomban fölsivalkodott.

– Jajjjajjjajjj!

– Mi lelt? – szaladt hozzá az édesanyja.

– Jaj, valami tűzbe léptem. Az édesanyja mindjárt tudta, hogy darázs csíp-
te meg. Kérte a cselédet, hogy szaladjon a patikába, és hozzon szalmiákot.

Míg a cseléd megjárta a patikát, Pista keservesen bögött és rázta a lábát. Mikorra megnézte az édesanyja a csípést, a talpán már akkora volt a daga-
nat, mint a mogyoró. A daganat közepén a kis hajszálnyi vékony, fekete ful-
lánkot tüvel óvatosan kipiszkálta, és hideg vassal nyomkodta meg a helyét.

De a fájdalom csak akkor szűnt meg, mikor a cseléd megérkezett a pa-
tikából. A szalmiákkal megdörzsölték Pista lábát. Különösen a daganatra
öntöttek sok orvosságot. Azóta Pistának sincs kedve arra, hogy ugráljon
a bogarakra.

3. melléklet
A2. feladat

Bori órarendje

F2 - Elektronikus napló						
Általános Iskola és Gimnázium						
Dátum választása						
< Előző hét Ma Következő hét >						
	hétfő 2012.09.24.	kedd 2012.09.25.	szerda 2012.09.26.	csütörtök 2012.09.27.	fréntek 2012.09.28.	
7 ⁰⁰						
8 ⁰⁰	07:50 - 08:45 áhitat	07:50 - 08:45 áhitat	07:50 - 08:45 angol	07:50 - 08:45 magyar irodalom	07:50 - 08:45 magyar irodalom	07:50 - 08:45 angol
9 ⁰⁰	08:50 - 09:45 környezetismeret	08:50 - 09:45 magyar irodalom	08:50 - 09:45 magyar nyelvtan	08:50 - 09:45 magyar irodalom	08:50 - 09:45 egyházzenéi óra	
10 ⁰⁰	09:50 - 10:40 matematika	09:50 - 10:40 magyar nyelvtan	09:50 - 10:40 matematika	09:50 - 10:40 hit- és erkölcsstan	09:50 - 10:40 matematika	
11 ⁰⁰	10:50 - 11:35 magyar irodalom	10:50 - 11:35 testnevelés és sport	10:50 - 11:35 testnevelés és sport	10:50 - 11:35 testnevelés és sport	10:50 - 11:35 matematika	
12 ⁰⁰	12:00 - 12:45 rajz és vizuális kultúra	12:00 - 12:45 környezetismeret	12:00 - 12:45 rajz és vizuális kultúra	12:00 - 12:45 ének-zene	12:00 - 12:45 napközi	
13 ⁰⁰	12:55 - 13:40 hit- és erkölcsstan	12:55 - 13:40 napközi	12:55 - 13:40 technika és életvitel	12:55 - 13:40 napközi	12:55 - 13:40 napközi	
14 ⁰⁰	13:50 - 14:30 napközi	13:50 - 14:30 napközi	13:50 - 14:30 napközi	13:50 - 14:30 napközi	13:50 - 14:30 napközi	
	14:30 - 15:10 napközi	14:30 - 15:10 napközi	14:30 - 15:10 napközi	14:30 - 15:10 napközi	14:30 - 15:10 napközi	
15 ⁰⁰						

4. melléklet

A4. feladat

Meghívó



5. melléklet

A7. feladat

Szörnyeteg Lajos, jaj de álmos

– Mi ez a nagy ramazúri? – kérdezte.

– Képzeld, Mikkamakka – újságolta Vacskamati –, Szörnyeteg Lajost gyötri az álmosság. Már mindenfélét kitaláltunk álmosság ellen. Bukfencezett, forróhidegben fürdött, majdnem kutyabengét evett, koplalt, fát vágott, most meg majd mondókát mond...

– Dehogy mond, dehogy – mosolygott Mikkamakka.

– De micsináljak – siránkozott Szörnyeteg Lajos –, amikor úgy szenvedek az álmoszágtól?!

– Hát aludj – mondta Mikkamakka –, feküdj le és aludj!

– Jé, hogy erre nem gondoltam – suttogetta elámulva Szörnyeteg Lajos, s azon nyomban le is feküdt, azon nyomban el is aludt, hirki-horki-horkolászott.

A többiek meg lábujjhegyen, csöndeskén, óvatosan lépkedtek.

Nagyon büszkék voltak. Megmentették Szörnyeteg Lajost.

Lám, nem gyötri már az álmosság szegényt.

(Lázár Ervin: *Bikfi-bukfenc-bukferenc*, részlet)

6. melléklet

A9. feladat

Felfedezések a kertben

Számomra a kert sok érdekességet nyújtott. Varázsos világ volt, melyben soha nem látott teremtmények nyüzsögtek.

A rózsák vastag, selymes szirmai között csöpp, rákforma pókok laktak. Ha megzavartam őket, oldalvást menekültek. Kicsi, átlátszó testük felvette az otthont nyújtó virág színét: pirosak lettek, csontszínűek, borvörösek vagy vajsárgák.

Felfedeztem, hogy a kis rákpókok éppoly ügyesen képesek megváltoztatni a színüket, mint a kaméleon. Leszedtem egy pókot egy borvörös rózsáról, és áttettem egy fehér rózsá mélyébe. Ha ott maradt, láthattam, amint a színe fokozatosan fakul. Egy-két nap múlva már megbújít a fehér szirmok között, mint egy fehér gyöngyszem.

A rózsák szárát sűrűn belepték a levéltetvek. Köztük katicabogarak mozogtak, melyek halványpirosak voltak, nagy, fekete pöttyökkel. A poszméhek buzgó dongással cikáztak a virágok között. A fehér kavicsok között nagy, fekete hangyák vándoroltak.

Eleinte annyira elbűvölt ez a sok látnivaló, hogy szédülten járkáltam a kertben. Hol ezt, hol azt az élőlényt bámultam. Azután fokról fokra megtanultam jobban megfigyelni a rovarok életét.

Órákat töltöttem guggolva vagy hason fekve, és figyeltem magam körül az állatok életét. Ilyen módon sok lenyűgöző dolgot tanultam.

(Gerald Durrell: *Családom és egyéb állatfajták* c. műve nyomán)

7. melléklet A12. feladat



Az állatvilág különcei



A makákók meleg fürdővel vészelik át a hideg telet

Nem könnyű az állatok számára a hideget átvészelni, még akkor sem, ha olyan vastag szőrbunda fedi testüket, mint a pirosfajú makákóé. A Japánban honos pirosfajú makákómajom a legészakibb területen élő majomfajta. Az országhoz tartozó Hoshu szigeten a makákók által lakott hegyoldalakat egész télen vastag hótakaró borítja. A majmok számára ez nemcsak a táplálékszerzést nehezíti meg, hanem a kicsinyek gondozását és felnevelését is. Egyetlen megoldás kínálkozik számukra a zord téli hidegben: a völgyben megbúvó meleg vízű forrás. A makákók tehát minden nap elindulnak a hóborította hegyoldalon, szorosan egymás nyomába lépve, hogy nemso-kára belemerüljenek a föld mélyéből feltörő hőforrás vizébe. A makákók természetből fogva jó úszók. Kutyaúszásban közlekednek a vízben, képesek hosszabb távokat is úszva megtenni. A fiatal állatok hamar megtanulnak a vízben alámerülni, lubickolni, fogócskát játszani. Sokszor a hóviharak elől is a forrás vizébe menekülnek, ahol aztán türelmesen szundikálva várják a vihar végét.



Szundikálás a meleg fürdőben

A pirosfajú makákók harminc-negyven fős csoportokban élnek. Növényevők, erdei gyümölcsökkel, zöld hajtásokkal, gyökerekkel táplálkoznak. Nappal élelem után járnak az erdőben, este pedig feltelepszene a fákra, ott alszanak, ahol az alkonyat éri őket. A makákók nagyon zajos állatok, rövid jellegzetes kiáltásokkal beszélgetnek egymással.

A kismajmok a kemény telek miatt csak júniusban, júliusban jönnek világra, és életük első perceiben belekapaszkodnak anyjuk bundájába. A majomcsemete kezével és lábával öleli át anyját a hasa alatt, így közlekednek együtt a napi élelemszerző körúton. A kismajom bundája a tél kezdetére vas-tagodik meg annyira, hogy vízálló lesz. Ekkor már nem okoz gondot neki az első meleg vizes fürdő.

8. melléklet

A14. feladat

Herkules

Herkulest ismerhetitek a televízióban játszott filmsorozatból. Kétségkívül a világ legerősebb embere volt, ha élt egyáltalán. Számos kalandját emlegették, közöttük tizenkét csodás tettét. Még a földgolyót is tartotta egy ideig, szívességből, Atlasz helyett.

Milyen volt ez a csodálatra méltó harcos?

Már csecsemőként is nagyon erős volt. Egyszer édesanyja lefektette őt ikertestvérével együtt egy bronzpajzsra aludni, s egyedül hagyta a gyerekeket éjszakára. A házba két hatalmas kígyó kúszott be, egyenest a gyerekszobába. Ikertestvére sikoltozni kezdett, mire apjuk és a háznép berohant a gyerekszobába. Herkules egyetlen hangot sem adott ki, büszkén mutatta fel két kezében a kígyókat: éppen akkor fojtotta meg őket. Majd elkezdett nevetni, föl-alá ugrált örömeiben, s apja lába elé dobta a dögöket. Hajnalban elhívták az öreg jóst, elmesélték neki a történeteket. A jós dicsőséges jövőt jósolt Herkulesnek.

Úgy nevelkedett, mint a többi görög ifjú. Apja megtanította kocsit hajtani, mesterei megtanították a fegyverek használatára, az ökölvívásra és az íjászatra is. Valamennyi vele egykorú fiúnál magasabb, erősebb és bátrabb volt. Megtanult énekelni és lanton játszani; irodalmat, csillagászatot és filozófiát is tanult.

Ebédre mindig keveset evett. Kedvenc vacsorája a sült hús és az árpakalács volt, ebből viszont rengeteget fogyasztott. Rövid, egyszerű inget viselt, s az éjszakát szívesebben töltötte a szabad ég, mint a fedél alatt.

Nevének eredeti, görög formája Héraklész, a rómaiak (latinok) használták a Herkules formát.

(Robert Graves *A görög mítoszok* c. könyve nyomán)

9. melléklet

A15. feladat

Réges-régen

A távoli, ködbe vesző időkben élt egy különleges állatcsoport: a dinoszauruszok. Csaknem 150 millió éven át uralták a Földet.

A dinoszauruszok felfedezője Gideon Mantell angol orvos volt. Egyszer feleségével sétált, és néhány nagyméretű, kőbe ágyazott fogat talált. Ez 1820-ban történt.

Mantell még sohasem látott ilyen fogakat azelőtt. Amikor a közelben néhány csontra is rábukkant, komolyan nekifogott az ásatásnak. Hosszas vizsgálódás után az volt a véleménye, hogy a fogak és csontok egy őshüllő darabjai. Nemsokára két másik őshüllő maradványait is megtalálta.

Egy másik tudós ötlete volt, hogy nevezzék el ezeket az egykori élőlényeket dinoszaurusznak. A szó görög eredetű, rettentő gyíkot jelent. Így kezdődött el a máig is tartó nagy „dinoszauruszvadászat”.

A dinoszauruszok hirtelen tűntek el a Föld színéről. Eltűnésük oka máig rejtély. A tény az, hogy velük együtt sok egyéb állat is kihalt.

(Dávid Norman és Angela Miller *A dinoszaurusz* c. könyve nyomán)

10. melléklet

A16. feladat

Az életmentő kutya

Egy szép napon kora reggel Eliza a forráshoz indult egy vödör vízért. Princ, a kutájuk ott baktatott a sarkában.

Amikor Elíza odaért, ahol az ösvény lekanyarodik a forrás felé, Princ hirtelen belekapott a szoknyájába, és húzta, húzta. Addig húzta, amíg egy nagy darabot ki nem tépett belőle. Ekkor Elíza tett egy lépést a forrás felé, de a kutya odaugrott elé, és vadul rávicsorgott. Az asszony nagyon mérges volt ugyan, mégis megpróbált nyugodtan beszélni az állathoz. Beszélhetett neki, szidhatta, a kutya nem tágitott. Egyre csak a fogát vicsorította és morgott. Ahányszor Elíza megpróbált továbbmenni, mindannyiszor útját állta, és a fogát csattogtatta. Erre már Elíza is megijedt, sarkon fordult, és visszaszaladt a házba a gyerekekhez.

Az asszonynak sehogy sem ment a fejébe a dolog, mert a kutya velük mindig szelíd és kezes volt. Mikor beért a házba, Princ akkor sem tágitott. Szüntelenül ott járkált a ház körül, és morgott, egyre morgott. Ahányszor Elíza megpróbálta kinyitni az ajtót, a kutya vadul vicsorgott.

Alkonyat felé Princ elcsendesedett, és lehevert az ajtó elé. Elíza azt hitte, elaludt. Elhatározta, hogy megpróbál kisurranni mellette, hogy végre egy kis vizet hozzon. Igen-igen halkán kinyitotta az ajtót. Persze a kutya nyomban felsekített. Amikor meglátta a vizesvödröt az asszony kezében, felkelt, és megindult előtte az ösvényen a forrás felé. Szakasztott úgy, mint máskor.

Amikor odaértek a forráshoz, az asszony alig akart hinni a szemének. Friss pumanyomok látszottak a hóban. Ha Princ aznap reggel nem állja el az útját, a puma bizonyára megtámadta volna. Ott leselkedett egy nagy tölgyfaágon, arra várt, hátha valami állat inni megy a forráshoz. Semmi kétség, ha Elíza odamegy, a vad nyomban ráveti magát.

(Laura I. Wilder *Kicsi ház a nagy erdőben* c. regénye nyomán)

11. melléklet

A17. feladat

Néha a bő ködmön is szorít

Egyszer [...], ahogy a város szélén a homokbányák körül métáztunk a pajtásaimmal, látom, hogy az egyik bánya felől kikanyarodik az országútra egy asszony. A feje be van kötve nagykendővel, a hátán zsákot cipel. Az bizonyosan tapasztófölddel lehet tele, mert nagyon meggörnyed alatta.

Rátátom a szemem az asszonyra, s ahogy a szél meglibbenti a kötőjét, arra gondolok, hogy nini, de olyan kötője van ennek a néninek, mint szülémnek.

– Vigyázz, Gergő! – kiált rám az adogató, a Veszkény prókátor fia, és fölhajítja a labdát.

Fölötöm olyan magasra, hogy tán vissza se esik többet, a fiúk hátrameosztott nyakkal néznek utána, de az én szemem megint csak a nénikén van. No, egészen szülemet formázza így messziről. Az ám ni, mintha mondt volna is szülém a múlt vasárnap, hogy tapasztani kellene már a malomházat, mert mind kimozgósodtak a téglái.

– Vigyázz, Gergő! – kiált megint Veszkény Gyuszi, és akkorát suhintok a labdára, hogy a szőlők aljáig szaladnak utána nagy kurjongatva a többiek.

Én meg nézek az asszony felé, alig bír dőcögni szegény. Le akarja tenni a zsákot, de inkább magától esik az le a válláról. Ráül, törüli az arcát a kötőjével, és felém fordul egy kicsit. Megdobban a szívem: szülém az csakugyan! Valaki mintha megtaszítana: szaladj hamar, segíts neki! Mennék is én, de már szállingóznak vissza a fiúk. Sok az úrigyerek köztük – mit szólnak azok hozzá, ha megtudják, hogy az én szülém az a zsákos néni?

(Móra Ferenc: *Kincskereső kisködmön*, részlet)

12. melléklet

A18. feladat

Milyenek voltak a dinoszauruszok?

A dinoszauruszok hüllők, éppúgy, mint ma élő legközelebbi rokonaik, a krokodilok. Bőrük pikkelyes volt, és tojásokat raktak. De a rövid lábú krokodilokkal ellentétben a dinoszauruszok hosszú lábukon gyorsan mozogtak. Csak a szárazföldön éltek.

Az emberek többsége a dinoszauruszokat félelmes ragadozóknak képzei el. Pedig inkább békés növényevők voltak. A lombok között bóklásztak, és a fák leveleit tépdesték. Ezeknek a békés legelészőknek hosszú nyakuk volt, és nagyon kicsi fejük. Az ilyen táplálkozásmód különleges – hajlékony, könnyen emelhető és süllyeszthető – nyakat kívánt. A kicsi fej könnyedén forgott a sűrű növényzetben. Miután egy területet csupaszra legeltek, az egész társaság továbbállt. Ha ragadozó kergette őket, egyetlen fegyverük hosszú, ostorszerű farkuk és hatalmas testük volt.

Persze voltak az őshüllők között veszélyes ragadozók is. Nekik nagy fejük, erőteljes hátsó lábuk és rövid mellső lábuk volt. A két hátsó lábukon jártak, hatalmas állkapcsukban nagy, fűrészkes fogsor ült, olyan, mint a húsvágó kés éle. A legfélelmetesebb a zsarnokgyík, a Tyrannosaurus lehetett. Tekintélyes, tizenöt méteres hosszával félelmetes látványt keltett.

Némelyiküknek egészen különleges fejük volt, mások meg ragyogó színekben pompáztak.

(Dávid Norman és Angela Miller: *A dinoszaurusz* c. könyve nyomán)

13. melléklet

A19. feladat

Az őseember

Ennek az embernek rövidebb volt a lába, és hosszabb a karja, izmai inkább kötélszerűek és csomósak, semmint teltek és duzzadók. Haja hosszú volt és bozontos, elborította csapott homlokát. Különös hangok törtek fel a torkából, és úgy látszott, hogy nagyon fél a sötétségtől, amelybe szüntelenül belebámult. A lábszára közepéig lelógó kezében egy botot szorongatott – nagy darab kő volt a végére erősítve. Csaknem meztelen volt: rongyos, megperzselt állatbőr lógott le a háta közepéig, de a testét dús szőrzet borította. A mellén, vállán, csípőjén és karján olyan sűrűn benőtte a szőr, mint valami vastag bunda. Nem állt egyenesen, törzse derékból előredőlt, lábai térdben meghajlottak. Egész alakja fürgének, szinte macskaszerűen rugalmasnak látszott, s úgy állt ott éberén, készenlétben, mint aki megszokta, hogy állandóan félni kell a látható és a láthatatlan dolgoktól.

Ez a szőrös ember néha lekuporodott a tűz mellé, lába közé ejtette a fejét, és aludt. Ilyenkor a térdére könyökölt, s a kezét összekulcsolta a feje búbján, mintha az eső ellen akarna védekezni. S túl a tűzön, a sötétség gyűrűjében sok-sok parázsló fénypontot látott, kettesével, mindig kettesével, és tudta, hogy hatalmas ragadozók szempárjai világítanak feléje. Hallotta mozgásukat a recsegő bozótban, hallotta éjjeli lármájukat.

(Jack London: *A vadon szava*, részlet)

14. melléklet
A21. feladat

Kecskemétfilm Kft. – 18-23.30 óráig 15

Kecskemétfilm Kft.

6000 Kecskemét, Liszt F. u. 21.
Tel.: 76/481-788; Fax: 76/481-787
kfilm@kecskemetfilm.hu
www.kecskemetfilm.hu



18 és 21 órától

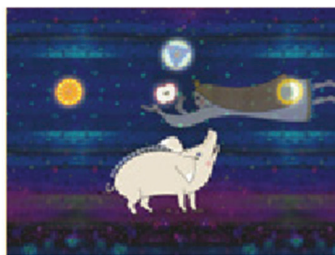
Vendégeink megtekinthetik a stúdiót.

21 és 22 órai kezdéssel

a stúdió kertjében **éjszakai vetítést** tartunk családoknak és felnőtteknek – **jó bor kísérettel.**



A Gedeon Birtok finom boraiból és mustjából választ-hatnak az animációs filmek kedvelői, akik ezen az estén a rajz-filmstúdió régebbi és újabb alkotásait nézhetik meg.



A **21 órakor** kezdődő vetítésen a gyerekek és szüleik a **Magyar népmesék**, a **Négyszögletű Kerek Erdő lakói** és a **Világlátott egérke** sorozatokból láthatnak epizódokat.

A felnőtteknek **22 órától** a kecskeméti rajzfilmrendezők díjazott egyedi **művészfilmjeit** és a stúdió **legfrissebb 3D-s** filmjeit vetítjük.



Minden érdeklődőt szeretettel várunk!

15. melléklet

A22. feladat

Örök nosztalgia

A)

„Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt, Sas-hegyre néző lakásomat sürgősen, ráfizetéssel is elcserélném Joliot Curie téri, ötödik emeleti, kétszobás, alkóvos, beépített konyhabútorral felszerelt lakásra, a Sas-hegyre néző kilátással.”

(Örkény István: *Egyperces novellák*)

B)

.....
Karikának – karikája
Palikának – paripája
Borikának – barikája
Orsolyának – korcsolyája
Ákosnak – a vánkosa
Csillának – a csillaga
Ödönkének – bödönkéje
Máriának – áriája
Hubának – a gubája
Hugónak – a rugója
Szilárd – szalmaszippantója
Tomajnak – a molyirtója
Péternek – az étere
Dénesnek – a ménese
Emesének – a meséje
Ágneskének – mágneskéje
Elveszett!
Halló! Halló! Gyerekek!
Ha valaki megtalálja,
gondoljon a gazdájára
meg nem bánja:
huszonnégy órán belül
ÖRIÁSI
jutalomban részesül!

Tamkó Sirató Károly

C)

.....

A Tündér utcában I. emeleti, nagyméretű (100 nm-es), szinteltolós, háromszoba-hallos, jó beosztású – lakásnak, irodának alkalmas – öröklakás garázzsal eladó. Irányár: 23,9 M Ft. Érd: 06-50/444 666.

16. melléklet

A23. feladat

Amit erről a könyvről tudni kell!

Ez a könyv azoknak szól, akik szeretnék Szuperkémek lenni. Szó van benne valamennyi olyan képességről, amire egy Szuperkémnek szüksége van, s többek között olvashatsz a rejtjeles írásról, az álruháról, és hogy hogyan kell észrevétlenül becserkészni és árnyékként követni az ellenséget.

Egy Szuperkémnek mindig résen kell lennie. Rejtekhelyeket kell találnia az üzeneteknek, és ügyes cseleket kell kieszelnie a titkos találkozó álcázására. Tudnia kell, hogyan változtathatja meg a külsejét különleges ruhákkal és maszkokkal, és abban is jártasnak kell lennie, hogyan játsszon el különféle szerepeket, amikor éppen álcázza magát.

S ami a legfontosabb: mindig és mindenkor azon kell lennie, hogy túljárjon az Ellenséges Kémek eszén és kifürkésze a titkaikat. Mindig legyen kéznél ez a kézikönyv, hogy bármikor utána tudj nézni a titkos kódok és jelek jelentésének!

Ügyelj arra, hogy az Ellenséges Kémek ne fejthessék meg a titkaidat!

Tartalom

4	A titkos üzenetek átadásáról	92	Hogyan rízz le valakit?
6	Rejtekhelyek	94	Csúpd el a kémte!
12	„Levélítők”	96	Nyomok az úton
14	Üzenőpont taktikák	102	Indián jelek
16	Különleges üzenőpont kódok	106	Földre rajzolt titkos jelek
18	Gyors üzenetkódok	108	Emberi nyomok
20	Ki az áruló?	116	Patanyomok
22	Rejtekhelyek	122	Hogyan készítsünk gipsz lábmintát
24	Zsebkódokártya	124	Mire jó a tested
26	Kódfejtő és	126	Lábnyomok
28	Biztonságban vagy?	128	A profi kémfelismerő
32	Elillanó titkok		vázlatfizete
36	Titkos jelszók	132	Mire jó az álruha
38	A gyűtűk titka	138	Mire vigyázzunk
40	Vészhelyzet!	140	Álruha felismerése
42	Újságha rejtett üzenetek	142	Az álruha viselésének szabályai
44	Titkos találka megtervezése	148	Kémvadászat
46	Titkos csapatmunka	150	Melyik kalapot válasszam?
50	Morzejelek	154	Gyors álruha grüjemény
52	Zsebfelismerési kémeknek	158	Hogyan sminkeld magad
56	Üszekvert üzenet	162	Speciális hatások
58	Titkosított ábrák	170	Titkos rejtekhelyek
64	Jó megfigyelő vagy?	174	Állat
68	Titkos megfigyelés, nyomolvasás és követés	184	Állat
82	Gyakorold a nyomkövetést!	188	Kémzótár
84	Ne hagyd a nyomokat!	190	Válaszok
86	Hasznos tájékoztató pontok		
88	Hogyan kövessünk valakit?		



17. melléklet

A24. feladat



18. melléklet

A25. feladat

Mákos méteres sütemény

Hozzávalók

A tésztához: 3 tojás, 20 dkg kristálycukor, 2 csomag vaníliás cukor, 10 dkg őrölt mák, 16 dkg finomliszt, 1 csomag sütőpor, 1,25 dl tejföl, 12,5 dkg olvasztott vaj.

A krémhez: 2 csomag eperpuding, 7,5 dl tej, 10 dkg porcukor, 25 dkg margarin.

Elkészítés

A tésztához a tojásokat a cukorral és a vaníliás cukorral 3-4 percig, fehéredésig keverjük. A mákot a lisztrel és a sütőporral összeforgatjuk, a cukros tojáshoz keverjük a tejjel és a megolvasztott margarinnal együtt. Kivajazott és morzsával beszórt őzgerincformába töltjük, elsimítjuk és előmelegített sütőben 180 fokon kb. 40 percig sütjük. A pudingporból a tejjel és 6 evőkanál cukorral sűrű pudingot főzünk. A margarint kikeverjük a maradék cukorral, és a kihűlt pudinggal jól összedolgozzuk. Ha a tészta kihűlt, ujjnyi vastag darabokra vágjuk, majd a pudinggal összeragasztjuk. A mázhoz: 2 tábla tortabevonót felolvasztunk 6 evőkanál olajjal. Ha kihűlt, óvatosan bevonjuk a masszával a töltött őzgerincet. Hűtőben jól kihűtjük. Forró vízbe mártott késsel ferdén szeleteljük. Így lesz szép csíkos.

19. melléklet

A27. feladat

Reguly Antal

1819. július 11. Zirc – 1858. augusztus 23. Buda

Reguly Antal az első magyar tudós, aki a finnugor népek körében helyszíni tudományos munkát végzett.

Észak-európai útja során bejárta a finnek és a lappok földjét, majd Oroszországnak vette útját. 1841-ben Szentpétervárra érkezett egy nagyszabású északi kutatóút megvalósításának a szándékával. Két évig tartó felkészülés után 1843. október 9-én kelt útra. Az oroszországi rokon népek nagy folyók mentén mocsaras vidéken élnek. Csak akkor lehetett utazni, ha már a mocsarak befagytak. Télen utazott tehát, ez is nagyon megnehezítette életét.

Bejárta az Észak-Urál hatalmas kiterjedésű területét, felkereste a manysik (vogulok), majd a hantik (osztjákok) földjét. Eljutott egészen az Északi-Jeges-tengerig. Ezt követően a marik (cseremiszek) és a mordvinok között végzett kutatómunkát. 1846 nyarán érkezett vissza Szentpétervárra. Harmincezer kilométernyi utat tett meg alig három esztendő alatt. Hazatérése előtt még elkészítette az Észak-Urál részletes térképét az orosz akadémia kérésére.

1847-ben érkezett meg a Magyar Tudományos Akadémiára hat ládába csomagolt felbecsülhetetlen értékű gyűjteménye: hatalmas mennyiségű nyelvi és néprajzi feljegyzés, régészeti és néprajzi tárgyak. Reguly maga csak 1849 nyarán – külföldi kórházi kezelés után – tért haza, súlyos betegen. Kilenc évig élt még, ha ugyan életnek nevezhetjük megrendítő összeroppadását. Az évekig tartó hajsza és szenvedések teljesen felemésztették erejét, felőrölték idegzetét, sőt még emlékezőtehetségét is kikezdték. A gyors munka során nem készített jegyzeteket, nem fordította le a szövegeket, csak írta gyorsan a hősénekeket, mondákat, medvénekeket, ahogyan adatközlői mondták őket. Betegen már nem tudta lefordítani a szövegeket, pedig nyelvzszeni volt: beszélt a fentebb említett finnugor nyelveken.

Hagyatékának feldolgozásán neves tudósok egész sora fáradozott: az elmúlt másfél évszázad alatt folyamatosan adták ki a vogul és az osztják hősénekek és egyéb népköltészeti alkotások gyűjteményét. A Reguly által gyűjtött anyag alapozta meg a nemzetközileg is jelentős hazai finnugor nyelvtudományt.

Reguly Antal kalandos életét az ifjúság számára Németh Imre írta meg, regényének címe: *Az ősi szó nyomában*.

20. melléklet

A28. feladat

Versenyfutás életre-halálra

Robert Scott 1911. október 24-én motoros szánokkal, pónikkal és szánhúzó kutyákkal indult el Cape Evansből (az Antarktiszból), hogy szárazföldi úton hódítsa meg a Déli-sarkot. De váratlan vetélytársa akadt. A norvég *Roald Amundsen* egy tervezett északi-sarki expedíció helyett szintén délnek vette az irányt, mert időközben kiderült, hogy az amerikai *Robert E. Peary* elérte az Északi-sarkot. Olyan versenyfutás kezdődött a dicsőségért, amely párját ritkítja a sarkvidékek történetében. Amundsen tábora 1400 kilométerre volt a sarktól, Scotté 1500 kilométerre. Viszont Scott az utolsó 170 kilométert kivéve „járt úton” haladhatott, míg Amundsen minden lépésével az ismeretlenbe hatolt. Hátravolt még a döntő feltétel, az időjárás. Ez Amundsennek kedvezett, aki négy társával és 52 kutyájával húsz nappal előbb indulhatott. 1911. december 14-én már a „sarki tanyán” aludtak, s amikor Scott halálra fáradt csapata megtalálta a sátrukat, ők már a visszaút felénél tartottak. Harminchat nappal előzték meg az angolokat, akik 1912. január 18-án érkeztek meg a Déli-sarkra.

Most már minden összeesküdött Scotték ellen. Pónijaik régen elhullottak, az egyre rosszabbra forduló időben maguk vonszolták a szánjaikat. Élelmiszerük és tüzelőjük kifogyóban volt. Először *Edgar Evans* halt meg (február 17-én), a legerősebb közülük. Mivel *Lawrence Oates* kapitánynak elfagyott a lába, úgy gondolta, társait segíti, ha elhagyja őket: március 17-én kiment a hóviharba. De már ez sem segített. A három életben maradt – *Edward Wilson*, *Henry Bowers* és Scott – tovább küzdött 16 kilométeren keresztül, de egy kilenc napig tartó újabb hóvihar visszakényszerítette őket a sátrukba. Céljuktól, az egytonnás depótól – ahol az életmentő tüzelő és élelem várt rájuk – 11 mérföldre nyugalommal és elszántsággal vártak a halálra. A mentőexpedíció 1912. november 12-én találta meg a sátrukat, benne a három holttestet, Scott feljegyzéseit és naplóját.

(Kő András)

21. melléklet

A31. feladat

Este a bérház udvarán

Mint rongyos, szétszakadt kabátban az egyik zseb a másikból, úgy nyílt ebben a házban egyik udvar a másikból. És az egész mintha valami óriási katlanban főne.

Csutak az első pillanatban azt hitte, megvakult és megsiketült. Az uszoda medencéjében van ekkora zaj, ahol mindenki egyszerre kiabál és fröcsköl. Ahogy aztán lassan tisztult a kép, egy vénséges vén szökőkutat látott az udvar közepén. A törött orrú szobor nyakán egy gyerek kuporgott, végig a kút szélén gyerekek csücsültek. Rolleresek vágattak körülötte szédítő iramban. Rácsos kocsiban egy kislányt húztak. A kislány rázta a rácsot és ordított. A kövezet telefirkálva krétával. Nevek és jelek. Agyontaposott és elmosódott körök. Egy kapu félköre. De mintha minden rajzot mindjárt szétmázoltak volna. Fönt az ablakok köríve.

– Laci – hallatszott fentről –, gyere már, apád hazajött!

– Nincs itt Laci! – kiáltott fel valaki a nyüzsgésből.

– Sári – bömbölt egy másik ablak –, ha nem hozod fel mindjárt azt a vödöröt!...

Mintha az ablakok örök, félelmetes harcban álltak volna az udvarral.

(Mándy Iván: *Csutak és a szürke ló*, részlet)

22. melléklet

A32. feladat

Jókai Mór: A kőszívű ember fiai

(részlet)

(A március 13-ai bécsi forradalom leírását Jókai egy példával vezeti be. Írhatott volna történelmi fejtegetést, de unalmas lett volna, inkább egy érzékeltes példát alkalmaz, kitalált történet, mese, de szemléletesen fogalmazza meg az igazságot.)

A krák

A régi kor természettudósai beszélnek egy csodaállatról, amelynek neve „krák”. Pontopiddan norvég tudós le is írta e szörnyeteget.

A krák egy töméntelen nagy tengeri állat, mely lenn a tengerfenéken lakik, a melynek néha-néha eszébe jut a vizek színére felemelkedni. Mikor aztán rengeteg nagy háta felemelkedik a hullámok közül, befedve tengersizappal, telenőve tengeri fügével, tengeri tulipánnal, korallerdővel, akkor a pingvinek, kormoránok azt gondolják, hogy ez valami új sziget, odatelepednek, ott fészkelnek, rondítanak a hátán; a krák engedi azt békével.

Idő jártával aztán belepi a fű a hátát; a hajósok meglátják: „ni, milyen szép zöld sziget!” kikötnek rajta, birtokukba veszik, házat építenek rá; a krák mindazt tűri szépen.

Azután elkezdik a hátát fölszántani, bevetik árpával; a krák engedi a hátát szántatni, boronáltatni, legfeljebb akkor, mikor tüzet raknak rája, gondolhat annyit magában, hogy milyen nagy baj az, mikor egy ilyen nagy állat nem tudja a hátát megvakarni.

A hajósok mindig jobban találják magukat rajta, már kutat is ásnak a hátán, s ugyan örülnek rajta, mikor víz helyett zsírt meregetnek fel a kútból. A krák engedi szivattyúztatni a zsírt, hiszen van neki elég.

A hajósok a gazdag szigetre raktárakat építenek, vámot, rendőrséget importálnak rá, talán még részvénytársulatokat is alapítanak föléje. Egyszer aztán, mikor már az eleven húsáig lefűrtak, a krák azt gondolja, hogy de már ennek fele sem tréfa, s visszaszáll a tenger fenekére. Vele együtt madár, ember, hajó, raktár és részvénytársulat.

Ilyen napjai voltak a kráknak 1848-iki március közepén.

23. melléklet

A33. feladat

Ordít-e a féreg a fában?

A szólások gazdag világa múltunk, történelmünk emléktára. Szólásaink, közmondásaink egyrészt felidéznek számunkra a magyar múlt akár közismert, akár csupán éppen általuk megőrzött eseményeit (Több is veszett Mohácsnál, Egyszer volt Budán kutyavásár), másrészt nyelvünk, szavaink múltjába is bepillantást engednek. Mai anyanyelvi örjáratunk során egy olyan szólást mutatok be olvasóimnak, amely mindkét ismérvnek megfelel, ugyanis egy érdekes jelentésváltozás nyomait is őrzi, ugyanakkor pedig a múlt egy darabkáját is felvillantja számunkra.

A szólás, amelynek „értelmes” voltát már évekkel ezelőtt is s most újból több levélíró vitatta, a következő: *ordít, mint a fába szorult féreg*. Idézet egy levélből: „Soha életemben nem láttam még fába szorult férget, és férget nem is hallottam még erős, átható hangot adni. Úgy gondolom, hogy aki be tud mutatni egy ordító férget, az természettudományos csodát művel.”

A levélírónak a mai nyelvhasználat alapján természetesen igaza van, ám e szólásban éppen az az érdekes és tanulságos, hogy nem a mai nyelvi normákra épül. A *féreg*, ez a finnugor eredetű szavunk a középkorban nem csupán apró, kártékony élősdit, rovar jelentett, hanem nagy ragadozó állatot, például farkast is. „A farkas a legtorkosabb féreg, bestye, fene van” – írta például egyik munkájában a 17. századi jeles pedagógus és teológus, Amos Comenius. A vitatott szólásban a *féreg* szónak ezt a jelentése őrződött meg. Márpedig azt, úgy vélem, e szólás minden bírálója elismeri, hogy ha bolha vagy a poloska nem is, a farkas bizony tud ordítani.

Most már csak az a kérdés, hogyan szorulhat fába egy féreg, azaz hogy egy farkas. Megmondom: úgy, hogy valamilyen módon csapdába, verembe esik. A *fa* ebben a szólásban valamilyen farkasfogó eszközt jelent. Hogy ez pontosan milyen volt, nem tudjuk, azt azonban igen, hogy voltak s néhol még napjainkban is vannak olyan fából készült vadfogó eszközök, amelyekbe beleszorul a rájuk lépő vadnak a lába. Azt pedig, ugyebár, már nem kell bizonygatnom, hogy az ilyen szorult helyzetben lévő farkas csakugyan ordít, mint a fába szorult féreg...

(Grétsy László)

24. melléklet

A34. feladat

Páskándi Géza: A ravasz egér

Túl a magas tűzfalon, egy kis padlászugban élt egyszer egy ravasz kisegér. Mindig remegve olvasta a rettenetes Házi Kandúr falragaszait:

*Akit ma délután 5 óráig elfogok,
azt kíméletlenül megeszem.
Házi Kandúr*

*Az éléskamrában egernek járni
fej- és jószágvesztés terhe mellett szigorúan tilos.
Házi Kandúr*

A kisegér háta borsózott a félelemtől. Édesanyja arra tanította, hogy bármilyen nehéz helyzetbe kerül, ne veszítse el a fejét.

– Hát éppen ez az, hogy nem akarom elveszíteni a fejemet... – gondolta, s elindult az éléskamra felé.

A Házi Kandúr szeme azonban éjszaka is úgy lát, mint nappal! Hopp – s máris a karma közé került a mi kis egerünk.

Törhette a fejét, hogyan szabaduljon meg, de aztán hirtelen ravaszul rápislogott, és megkönnyebbült hangon mondta:

– Jaj, milyen jó, hogy megeszel; már azt hittem, rettenetesebb halálom lesz!

A Házi Kandúr óvatosan eleresztette egy pillanatra. A ravasz kisegér tudta, hogy ha most menekülni próbál, a Kandúr rácsap. Éppen ezért még közelebb húzódott a Kandúrhoz, és kérlelni kezdte:

– Fogjál meg, Kandúrkám, sokkal jobb lesz így nekem.

A Kandúr bizalmatlanul bámulta:

– Nem mondanád meg, hogy miért?

– Jaj, rettenetes halálom lesz nekem egy félórán belül. Véletlenül megettem vagy tíz deka patkánymérget, mindjárt elfog a görcs, és iszonyú kínok között múlok ki. Egy roppantásodba kerülne, hogy megszabadíts, s még jól is lakhatnál velem! – húzódott még közelebb a Kandúrhoz.

– Hogy magamat is megmérgezzem? – kiáltotta rémülten a Kandúr. –

Hát mi vagyok én, jótékonysági intézmény, hogy mérgezett egereket mentsek meg a kínoktól?

A ravasz kiséger tudta, hogy ha most gyorsan eliszkol, A Kandúr gyanút fog, s utána veti magát. Ezért hát tovább esdekelt cérnavékony hangján.

A Kandúr hátrébb lépett. Az egér pusztá érintése is megfertőzheti. Ha visszamegy a konyhába, jól megmossa a lábát.

A kiséger utolsó támadásra készült.

A Kandúr felé ugrott kétségbeesett mozdulattal:

– Könyörgök, ments meg a kínhaláltól!

A macska ijedten megfordult, és úgy elillant, mintha ott se lett volna.

A kiséger pedig nyugodtan elköltötte vacsoráját, aztán pedig viszszaért az egérlyukba, s édesdeden elaludt, mert nagyon elfárasztotta a sok ravaszkodás.

25. melléklet

A35. feladat

Dsida Jenő: Húsvéti hímes tojások

Amint karácsonynak, éppúgy húsvétnek is megvan a maga gyermek-romantikája. A régi húsvét-várások hangulata sok-sok esztendő múlva is visszajár az ember lelkébe és olyan jó volna, ha a meg-meglendülő friss tavaszi szél az elmúlt gyermekkort vissza tudná varázsolni. A húsvét sajátos hangulatában – a feltámadási fáklás körmeneten s a szentelt kalács és sonka-reggelen kívül – nagy szerep jutott a kis nyuszinak és a neki tulajdonított piros tojásoknak is.

Nagy Isten, mekkora volt az izgalom, mikor a nyuszikának elkészítettük a jó puha fészket és húsvét napfényes reggelén kiszedtük abból a szebbnél szebb hímes tojásokat! Voltak közöttük házilag készült, egyszínű piros tojások, de voltak remekbe sikerült, írott tojások is, valódi paraszti kezek avatott munkája.

Akkoriban sokat törtem a fejemet, hogy miképpen háláljam meg a kis nyulacskák irántam való jóságát, de sehogyan se jött szerencsés gondolatom. Most evvel a kis cikkel próbálok viszonzást nyújtani nekik: hátha lendítek vele jobb sorsra érdemes és erősen hanyatlásnak indult iparágukon.

A húsvéti hímes tojások ajándékozása, valamint a húsvéti öntözködés, olyan ősrégi szokás, hogy kevés ember fejében fordul meg a gondolat: miért éppen tojást ajándékoznak az emberek húsvétkor egymásnak? Honnan eredhet ez a szokás, miben gyökerezik és mit jelent az érdekes szimbólum?

Kissé különösen hangzik talán, ha az emberi fejlődéstörténet egyes följegyzett adataira hivatkozunk, de feleletet egyedül ily módon kaphatunk.

A tojás ajándékozása és a tojásnak, mint az élet eredetének és szimbólumának tisztelete, Kínában például kétezer esztendőös hagyomány. Brahma vallása és az egyiptomiak hite szerint az egész világegyetem egy nagy tojásban alakult ki és abból pattant ki minden létező. A közismert, ősi legenda szerint Castor és Pollux is Léda istennő szentelt tojásából születtek.

Amint látjuk tehát, a tojáshoz fűződő szokások a mítoszokba nyúlnak vissza; valamiképpen az életet, egészséget, jólétet és termékenységet szimbolizálják. A magyar húsvéti szokásokat is ezekre kell visszavezetnünk. Valószerű bizonyíték erre az is, hogy a tojással kapcsolatos szokások a tőlünk egészen idegen és elszigetelt kultúrájú népeknél is divatban vannak. Így

például a hinduk, perzsák, kínaiak, és egyiptomiak nagy ünnepélyein ma is tojásokat osztogatnak.

Az orosz népnél is számos tojás-babonát találhatunk. Tojásokat dobálnak keresztül csüreiken és lakóházaikon, hogy tűzvész ellen biztosítsák, s ha mégis tüzeset támad valahol, tojásokat vetnek a tűzbe.

Dunántúli népszokás a göcseji mátkázás néven ismert tojásajándékozás, mely abban áll, hogy az ifjú legény s a hajadon leány hímes tojást ajándékoznak egymásnak s ennek az ajándékozásnak némi tréfás eljegyzési színeze van. Legtöbbször házassággal végződik. A román legények között is dívik ilyesféle szokás, csak hogy itt a legények ajándékozzák egymásnak a hímes tojásokat. Ennek eredete abban a korba nyúlik vissza, mikor az ajándékozás a pogány török ellen való bajtársi szövetkezést jelentette. Úgy-szintén román népszokás az úgynevezett pomana is: kis-húsvétkor (húsvét hétfőhöz egy hétre) ételneműeket visznek az emberek elhunytjaik sírjához. Ezek között az ételek között legfontosabb és elmaradhatatlan a tojás.

Így lehetne fölsorolni vég nélkül az adatokat, melyek a kérdéses húsvéti szokás eredetére és jelentőségére vetnek világot. Minket azonban főként a tojásfestés, illetve tojásírás érdekel, mely ezeken a babonás alapokon felépülve, különösen régebben, egész népies iparművészeti ágat jelentett.

A legszebb írott tojásokat talán nem a magyarok készítik, de a magyar hímes tojásoknak egészen sajátos, különálló karaktere van, mely ugyanazt a fantáziát és ugyanazoknak a motívumoknak szerepeltetését tükrözi, mint a többi magyar népművészeti ágak.

Mert a tojás-írás művészete nem olyan egyszerű ám, mint ahogyan látszik. Nagy sora és tudománya van annak!

Már magában véve az is érdekes, ha azt a sok tapasztalaton alapuló leleményességet vizsgáljuk, amivel a nép a különféle szebbnél-szebb színeket elő tudja állítani. Egész komplikált és körmönfont vegyész tudomány foglaltatik bennük. A sárga színt vadalmafa héjából, leveléből, hagymalevél főzetből, vagy kökörcsin-virágból állítják elő. A barnát a vadkörte héjából, a zöldet a bürökből, a kéket a lencséből nyerik. A fuxin vagy fuxia egész színsorozatot ad: vízben preparálva piros, szeszben zöld, de kék és lila színt is lehet kapni belőle.

A tojásírást egyenesen és kizáróan erre a célra szolgáló szerszámmal, a tojásíró késsel végzik. Írótollszerű szerszám ez, melynek szára belül viaszkos folyadékkal van töltve. Evvel a viaszkkal rajzolják fel a különféle mintákat. Mikor aztán festékbe vetik a tojást, a megírott részek fehéren

maradnak. Az eljárást folytatni is lehet. Az így nyert alapszínre újabb mintákat lehet rajzolni, a tojáást újra festékbe, valami sötétebb színbe mártani, s most már ez a sötétebb szín lesz az alapszín, s az előbbi, világosabb alapszín fogja adni a másodszor rajzolt minták színét. Ezt az eljárást sokszor meg lehet ismételni és a különféle minták valóságos színpompában fognak díszelni. Az alapszín persze mindig sötétebb lesz, végül is legtöbbször sötétlila, sötétbarna vagy fekete. Csak arra kell ügyelni, hogy az alapszínezést mindig a legvilágosabb színnel kell kezdeni és fokozatosan mártani az egyre sötétebb tónusú festékekbe.

Ha pedig fehér alapszínt akarunk, az egész eddig leírt eljárás után savanyúkáposzta-lébe, vagy ecetbe kell áztatnunk a tojásokat.

A hímes tojások motívumai is megérdemelnek néhány szót. Ezek a minták sokszor a legbámulatosabb fantáziáról tanúskodnak, sokszor pedig egészen egyszerűek. Leggyakoribbak a stilizált természeti képek, az állat és virágmotívumok.

Mivel minket legközelebből a székely hímes tojások érdekelnek, leírom, milyen motívumok a leggyakoribbak a székely írott tojásokon. Lehet búzafejes, hámos, kantáros, csillagos, berbécsszarvas, gombos, fogas, ujjas, ablakos, békanyomos, pipás, néketsipkás, lúdtalpas, fenyőágas, szárnyas, égő szíves, meggyágos, pillangós, rózsáskertes, szegfűves, szakramentum, kapcsos, boldogszíves, szomorúszíves, cseremakkos, táblás, tulipános, akáclapis (akácleveles), virágos, oldalrózsás és szíves, napos, rácsos, öves-csipkés, öves-ágas, keresztes, hóvirágos, ráklábas, kígyós, békahátas, eperleveles, kapás, ekevasas, tekerőleveles, bankafejes, orsós, kisasszonycsercse (fülbevaló), pettyes, póklábas, sárgarigófészkes stb. stb. mintás a hímes tojás.

Ha már most elképzeljük, hogy mindezeket a motívumokat és még számtalan ezen kívül egymás között tetszés szerint variálni és kombinálni szokásos, fogalmat alkothatunk magunknak a tojásdíszítés motívumainak végtelen gazdagságáról. A tulipános minta ismétlődik legsűrűbben.

Ami a minták elhelyezését illeti, megszokottabb a kettős beosztású térkitöltés, de gyakran láthatunk négyes beosztásút is.

Sajnos, ma már mind kevesebben művelik a tojásrést – mind nagyobb teret hódít az anilin festék s a boltokban árult ízléstelennél ízléstelenebb másoló képek, levonó papírok rengetege. Pedig igazán nagy kár, mert mint népies iparművészeti produktumok is igen értékesek és szépek ezek a húsvéti hímes tojások.

Aki teheti, nézzen be a kolozsvári Erdélyi Kárpát Egyesület múzeumába (Mátyás király szülőháza) és szép régi mennyezetfestések, kalotaszegi varrottasok és ládák között talál majd két üvegszekrényt, telisded teli gyönyörű mintájú hímes tojásokkal. Igazán érdemes megnézni azokat. Ámbár legnagyobb részük meglehetősen napszívott, elmosódott és kifakult már, akárcsak a mi tűnő, régi szép népszokásaink.

És mint az öntözködő, hímes tojásos, gyerekkori húsvétok emléke...

26. melléklet

A36. feladat

Mit jelent a tárgy szó?

A szavak jelentése úgy is megváltozhat, hogy a korábbi jelentések némelyike elhomályosul, kikopik a nyelvből, és a szó csak a később kialakult jelentésekben válik ismertté. Például a *tárgy* szó jelentése a XI-XVI. században 'pajzs, ostromtető, hordozható fedezék' volt. Ez a jelentést használja Gárdonyi Géza az *Egri csillagok* több helyén. Például:

A török nagy tárgyak alá húzódva indul a vár ellen. ... Felülről nem lehet lőni őket. Az égő palánk aljából lövöldöznek rájuk, s lyukat vágnak a csákánnyal a kő között, hogy azokon a réseken is lőhessenek a tárgyak alá. – Szalmát rájok! – harsogja Dobó. Egyfelől a víz locsog a fent égő palánkra, másfelől olajba és faggyúba mártott tüzes szalmakoszorúk repülnek a tárgyak fölé.

Amelyik tárgy a falig jutott, azt a csáklyákkal fölfordítják vagy ellökik. Amelyiknek a teteje tüzet fogott, azt csak engedik sorsára. A török egymás után hányja el az égő fedelet, és ordítva menekül a tüzesöböl. ... Az olajba mártott szalmakoszorú lángoló rongyokban repül a tárgyak födelére. A kópjartartók eldobják szerszámukat, s hanyatt-homlok rohannak le a golyózáporból. – Szerencsés utat! – kiáltozzák a várbeliek.

Később a *tárgy* szó 'pajzs' jelentéséből kifejlődött egy újabb jelentés: a 'cél', 'céltábla'. A pajzsot ugyanis valamikor céltáblaként is használták a hajító- és löfegyverekkel való gyakorláshoz. Ebből alakult ki a *tárgy* legújabb jelentése: 'amire vagy akire a tevékenység irányul'. Ebből alakult ki a nyelvtanórákon használatos szakkifejezés: a tárgy az a mondatrész, amelyre a mondatban kifejezett cselekvés irányul. Csak a XIX. század közepén jött létre a mai köznyelvben általánosan használatos jelentés: a tárgy lélettelen dolog, használati cikk, holmi, eszköz'.

A fenti példák azt mutatják, hogy az évszázadok alatt a *tárgy* eredeti jelentése elhomályosult, az emberek elfelejtették. Ezzel szemben új jelentései alakultak ki, azt mondjuk, hogy bővült a jelentése.

(Édes anyanyelvünk, 6. osztály)

27.melléklet

A37. feladat

A XV. század magával hozta a **középkor** végét és a **reneszánsz** kezdetét.

Az iránytű
később a s

Kislexikon
lazarus.elte.hu/hun/dolgozo/jesus/gyerterk/princ/alapism/lexikon.htm#rene

56- **Reneszánsz:** A XV. és XVI. Századi Európa kultúrája, illetve e kor művészi stílusa.



18. ábra



19. ábra

Új, biztonságosabb hajókat építenek: a **karavellák** (18. ábra), amelyekkel még messzebbre lehetett elmerészkedni, hosszabb utazásokra indulni.

A legjelentősebb tudományos esemény Ptolemaiosz nagy művének, a "Földrajzi segédlet" újrafelfedezése és térképekkel való kiegészítése. (19. ábra)

28. melléklet
D2. és D31. feladat

A meggondolatlan róka

Egy reggel a nyuszi kilépett a házikójából és befagyva találta a tavat. Igen megörült, amikor meglátta a vastag jeget. Rohant rögtön a mókushoz.

– Gyere, menjünk korcsolyázni! – kiáltotta.

Nem kellett sokáig gyözködnie barátját. Jó melegen felöltöztek, és hamarosan már a tó jegén csúszkáltak.

Épp arra járt a róka. Ő is szeretett volna korcsolyázni.

– Vigyázz! – intette a mókus. – Te nehezebb vagy, mint mi. Beszakadhat alattad a jég!

– Ugyan már! – legyintett a róka, és már rá is lépett a tóra. Ám alig tett meg néhány métert, amikor megroppant alatta a vékony jégréteg, és az ok-talan ravaszdi máris a hideg vízben találta magát.

– Gyorsan szereznünk kell egy erős faágot! – kiabált a nyuszi. Szaladtak, ahogy a lábuk bírta. A partról becsúsztottak egy hosszú faágot, és egykettő-re partra húzták vele a bőrig ázott rókát. Forró teát adtak neki, és alaposan összeszidták a meggondolatlansága miatt.

Miután a róka megszáradt és jól átmelegedett, megköszönte a két jóbarát segítségét, és megfogadta, hogy máskor nem csinál ilyen butaságot.

– Ezentúl inkább görkorcsolyázni fogok – mondta két tüsszentés között –, a föld talán csak nem szakad be alattam!

29. melléklet

D13. feladat

Vlagyimir Szutyjev: A három kiscica

Három kiscica, egy fekete, egy szürke meg egy fehér, meglátott egy egeret, és – uccu neki! – utána futottak.

A kiséger beugrott a lisztesládába.

A kscicák – hopplá! – utána. A kiséger elszaladt.

A ládából pedig három fehér cica mászott ki.

A három fehér kiscica meglátott az udvaron egy békát, és – uccu neki! – utána futottak. A béka beugrott egy ócska kályhacsőbe.

A kiscicák – hopplá! – utána.

A béka szépen tovaugrándozott, és a kályhacsőből előbukkant három fekete kiscica.

A három fekete kiscica meglátott a tóban egy halacskát, és – uccu neki! – utána ugrottak.

A halacska elúszott, és a tóból kimászott három csuromvizes kiscica.

És a három vizes kiscica elindult hazafelé. Útközben szépen megszáradtak, és olyanok lettek, mint voltak: egy fekete, egy szürke és egy fehér kiscica.

30. melléklet

D38. feladat

A közösségi oltalom alatt álló **hungarikum** különleges, egyedi, jellegzetes, csak Magyarországra jellemző dolog, amelyről a magyarok ismertek a világban. A magyar nemzeti értékekről és a hungarikumokról szóló törvény meghatározza, hogy mi is számít hungarikumnak:

„Megkülönböztetésre, kiemelésre méltó érték, amely a magyarságra jellemző tulajdonságával, egyediségével, különlegességével, minőségével a magyarság csúcsteljesítménye, amelyet külföldön és belföldön egyaránt a magyarság eredményeként, kiemelt értéként tartanak számon. Védett természeti érték, kiváló nemzeti termék, amit a Hungárium Bizottság hungarikummá minősít, és ami a törvény erejénél fogva hungarikum.”
(2012. évi XXX. t.)

A hungarikumok közé tartozhat magyar feltaláló vagy alkotó műve, magyar termék, az őshonos vagy nemesített állatok és növények, a népművészet, a zene, a nyelv és a magyar irodalom.

31. melléklet

D41. feladat

A Nobel-díjat a tudós kémikus, a dinamit feltalálója, **Nobel Alfréd** (1833-1896) alapította.

Nobel végrendeletében rendelkezett úgy, hogy vagyonának kamataiból évről évre részesedjenek a fizika, kémia, fiziológia és orvostudomány, továbbá az irodalom legjobbjai és az a személy, aki a békéért tett erőfeszítéseivel a díjat – és a vele járó, jelenleg tízmillió svéd koronát (körülbelül 300 millió forintot, illetve 1,1 millió eurót) kiérdemli. A közgazdasági díjat bankárok alapították 1968-ban, a Svéd Nemzeti Bank fennállásának 300. évfordulója alkalmából.

Nobel nem egy-egy tudományos pálya vagy életmű elismerésére szánta a díjat: végrendelete értelmében konkrét teljesítményért, eredményért adható az érem – amit a díj odaítélésének indoklásában mindig le is írnak.

32. melléklet

D42. feladat

A vitorlázó repülőgépeket siklórepülésre tervezik. Tervezésük lehetővé teszi a légköri áramlatok kihasználását, amelyek segítségével emelkedni is tudnak.

Vitorlázórepülővel többféleképpen is lehet emelkedni, de mindegyik módszer lényege az, hogy egy olyan légtömeg segítségét vesszük igénybe, amely a környező levegőnél gyorsabban emelkedik. Az emelkedő légtömeg lehet termik (felfelé szálló meleg légáramlat), lejtőszél vagy hullám. Létezik egy kevésbé ismert, s korlátozottan hasznosítható negyedik módszer is a repülés időbeni nyújtására. Angol nevén dynamic soaring-ként, vagy „dinamikus vitorlázásként” ismerünk, azonban itt nem beszélhetünk függőleges légmozgásról.

Repüléskor a pilóták a variométer nevű műszert használják, amely a gép emelkedési/süllyedési sebességét méri.

33. melléklet

D47. feladat

A karácsonyfa és a szaloncukor története

A legenda szerint az első karácsonyfát Luther Márton állította 1536-ban – Wittenbergben – gyermekeinek. Jelenlegi ismereteink szerint Jézus születésnapját karácsonyfával először 1605-ben, Strassburg környékén ünnepelték meg. Írásos feljegyzések tanúskodnak arról, hogy ekkor már almával, aranyfüsttel, papírrózsával és cukorral díszítették a karácsonyfát.

A szaloncukor csak a 19. században jött divatba. Jókai Mórtól tudhatjuk, hogy családjában az 1870-es évektől vált rendszeressé a karácsonyfa „szalonzukkedlivel” való díszítése. A korabeli karácsonyfa állítók a gyümölcsök és szaloncukorkák mellett habcsókot és mézeskalácsot is akasztottak a fára. Ez a szokás a mai napig él, bár a diót és az almát sajnos sok helyen már kiszorították az üvegdiszkek.

A XV. században az édes termékeket még gyógyszerészek állították elő. A nyalánságokat ekkor nádcukorból készítették, s meglehetősen drága csemegének számítottak.

A szaloncukor „ősenek” tekinthető fondant cukorkáról már XIV. századi francia feljegyzések is említést tesznek. Az bizonyos, hogy hazánkban a XIX. század elején már készítettek különböző fondant alapú cukorkákat.

A szaloncukor receptje a XIX. század végi receptkönyvekben már megtalálható. Kugler Géza 1891-ben kiadott *Legújabb nagy házi cukrászat* című könyvében 17-féle szaloncukor receptet ajánl.

A szaloncukor gyártásának gépesítése Magyarországon több cég nevéhez is köthető. Gözgépekkel felszerelt csokoládégyár, amelyben már szaloncukrot is gyártottak 1883-tól üzemelt a Szentkirályi utcában, Gerbeaud és Kugler csokoládégyára pedig 1886-ban kezdte meg működését.

A csokoládé szigorú nemzetközi szabványok szerint készül, legdrágább alkotóeleme a kakaóvaj, a tejszínből (kakaós masszából) készült termékek esetén a kakaóvaját egyéb olcsóbb növényi zsírokkal helyettesítik. A kakaós masszából gyártott figurák is megfelelnek minden élelmiszeripari követelménynek, amelyek alapján forgalomba kerülhetnek, azonban élvezeti értékük alacsonyabb a csokoládéból készütekénél.

34. melléklet

D63. feladat

Hol vagy, Dávid?

(részletek)

Dávid este hat és hét óra között eltűnt a szobájából, miközben a szülei otthon voltak, a tévében harsogtak a hírek, és kint, a sötét Budapesten száraz leveleket sodort a hűvös, novemberi szél. Csak a szemüvege maradt a nyitott könyv mellett az ágyon, a vékony, szőke kisfiú nem volt sehol.

Az ajtón nem mehetett ki. A szülei biztosan észrevették volna.

Az ablakon át sem szökhetett el: Dávidék egy toronyház ötödik emeletén laktak.

No, de akkor hogyan...? Hova tűnt? Mi történt? [...]

A könyv ott volt kinyitva, ahol a rajzon paláستtal és karddal a kis herceg áll. Csakhogy a rajzon nem egy kis herceg volt, hanem kettő. Két egyforma paláستtal és két egyforma karddal. És az egyik kis herceg kicsit hasonlított... Igen, hasonlított! Nagyon hasonlított Dávidra.

Az anya némán intett, az apa a rajzra nézett, és elsápadt. Hogyan...?! Hogyan került a gyerek a könyvbe? Hiszen... Hiszen ilyen nem lehet! Ilyen nincs!

Vagy mégis?...

Azonnal felhívták a pszichológust. Mit lehet csinálni? A pszichológus nem tudta. Azonnal felhívták a rendőrséget. Mit lehet csinálni? A rendőrség nem tudta. Azonnal felhívták a szigorú nagymamát. Mit lehet csinálni? A nagymama tudta.

– Hát nem értitek? – kérdezte. – Hát ezt sem értitek? Dávidka beleolvasta magát a könyvbe. Olvasta, olvasta, újra meg újra, addig-addig, amíg a történetbe bele nem került. Vissza akarjátok kapni a fiátokat a könyvből? Ki kell olvasni belőle. Addig olvassátok, hangosan mondjátok, amíg vissza nem jön, meg nem találjátok.

35. melléklet

D69. feladat

A Facebook veszélyei

A Facebook sajnos veszélyes, és egyre veszélyesebb hely. Az adatok tömkelege vonzza a bűnözőket, és maga az oldal sem kezeli elég egyértelműen adatainkat: ezek következtében pedig előfordulhat, hogy pórul járunk, anyagi, erkölcsi kár ér minket.

2004-ben egy egyetemista srác gondolt egy nagyot, és létrehozott egy közösségi oldalt az egyetemi tagok számára. Az „arckönyv” nevet adta neki, és talán maga sem gondolta, hogy néhány éven belül százmilliók életére lesz hatással, amit létrehozott. A Facebookról van szó, az utóbbi idők legnagyobb internetes jelenségéről. A Facebook-fenomén olyan méreteket öltött, amire igazából még talán az alapító sem számított, és ebből adódtak is problémák: sok százmillió ember személyes adatai kerültek fel az oldalra, és bizony sokak számára nagy a kísértés, hogy ezekből az értékes adatokból valamilyen módon profitáljanak.

Keleti Arthur: *„Szerintem két óriási problémája is van pl. a Facebooknak biztonsági szempontból. Az egyik a tájékoztatás. A Facebooknak ugyan van egy ismertetője a magánszféránk helyes kezeléséhez (<http://www.facebook.com/privacy/explanation.php>), de ez igencsak hiányos, és több pontban nélkülözi a mindenki számára érthető fogalmak használatát. A másik probléma az átláthatatlanság, valamint a megosztás és a biztonság fogalmainak teljes kavalkádja, össze-hasonlíthatatlansága és inkonzisztenciája. Egy magát mondjuk biztonságtudatos és az adataira vigyázó felhasználónak tartó facebookolótól sem várható el, hogy magától rájöjjön, hogy a „share” vagy „megoszt” gombok mögött pontosan milyen funkció lapul. Vagy pl. egy Facebook-oldal publikálása tulajdonképpen mit is jelent? Kivel is fogom ezek után megosztani és mely adataimat? A személyes adatok publikálása is nehéz kérdés. Amikor megadjuk a születési dátumunkat, akkor az megjelenik majd mindenki számára? Vagy csak az jelenik meg, hogy születésnapunk van? Vagy az sem? Ezekre a kérdésekre természetesen van válasz, de szétszórva az Interneten és olyan cikkekben mint amilyen ez is. De azt hiszem, nem várhatjuk el egy átlagos felhasználótól sem, hogy órákig böngésszen az interneten, ha nagyobb biztonságban akar lenni.”*

36. melléklet

D86. feladat

Herman Ottó: Lillafüreden

Mily remekül terem meg ott a páfrány, mily édesen kacsingat a kis patak partjáról a nefelejcs – akár az ártatlan gyermek kék szeme.

Délcegen állanak az ifjú fenyők, némelyiknek a csúcsa összekap a vénséges almafa kiálló ágával, és addig viaskodnak, amíg nem segít a kertészkedés.

Aztán annak a kis teleknek szárnyas lakói, micsoda kedvességek is azok! Majdnem mindnyája ott született. A kis barázdabillegető, mely oly gyönyörűen lépeget, szárnyra sem kél az ember előtt, csak fut, fut. Megáll az ember, megáll a madár. Aztán kívárja: mi lesz? Ha továbbmegy az ember, elfut a kedves madár az útkeresztezésig, és kitér...

Azon a vénséges almafán reggel pont kilenckor megjelenik a szárnyas munkások szövete: széncinege, kékcinege, bábacinke, fakúszó, csuszka és a kis hőcsikharkály, odasurran még egypár őszapó is.

Micsoda sürgés, micsoda igyekezet az, amellyel ez a sokféle alkatú, kedves apróság azt a vén fát végigkeresi, végigkutatja. Az ember szeme megkáprázik a mozgás sokféleségétől. Az apróbb cinegék a legvékonyabb ágakat himbálva keresik véges-végig: nincs tornász, aki a függőgetést, szökellést utánuk csinálhatná. Azalatt a fakúszó a faderéken lovacsázik fölfelé, okos szemével beletekint a kéreg minden repedésébe, itt-ott belenyúlkal finom, kissé hajlott csőrével. Versenyre kél vele a kis tarka hőcsikharkály. De már ez meg-megáll, kopácsolni kezdi a redves helyeket, hogy az apró forgács, szilánk csak úgy repül – azután veszteg marad. Eleven szeme kicsit villan; ekkor spékelt a fában őrlő, kikopácsolt kövér pondrót tűhegyes nyelvére – egyet nyel és továbbhalad.

No, a csuszka, az aztán az igazi! Ha kell, fejjel fölfelé, ha kell, fejjel lefelé halad a törzsön, s a vastag ágakon körül-körül csúszik nagy sebesen és ügyesen, itt is kopácsol, ott is kopácsol, és füttyel felelget, ha a széncinke azt mondja: „Nincs erre! Itt sincs! Itt sincs!”

A kötet szerzői

Adamikné Jászó Anna

Egyetemi tanár, professor emeritus, BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszékének oktatója. Magyar–orosz–finnugor szakos diplomáját az ELTE-n szerezte 1966-ban. Először gimnáziumban, majd 1975-től a Budapesti Tanítóképző Főiskolán tanított, 1998-ban hívták meg az ELTE-re. 1986–87-ben mint Fulbright professzori ösztöndíjas, 1990–91-ben mint vendégprofesszor az USA-ban tanított. Szerkesztője és részben írója az Édes anyanyelvünk 1–8. osztály számára készült tankönyvsorozatnak, valamint a Retorikai lexikonnak. Fontosabb kutatási területei: nyelvtörténet, olvasástörténet, szövegértő olvasás, retorika.

Csapó Benő

Egyetemi tanár, az MTA doktora, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport és a MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport vezetője. Kémia-fizika szakos középiskolai tanári diplomáját a József Attila Tudományegyetem Természettudományi Karán szerezte 1977-ben. A Brémai Egyetemen Humboldt-ösztöndíjas kutatóként dolgozott 1989-ben, 1994–95-ben pedig Stanfordban, a Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences meghívott kutatója volt. Fontosabb kutatási területei: kognitív fejlődés, a tudás szerveződése, longitudinális vizsgálatok, pedagógiai értékelés, tesztelmélet, technológia alapú tesztelés.

Fűz Nóra

A Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportjának munkatársa, a Neveléstudományi Intézet óraadója, valamint a Neveléstudományi Doktori Iskola abszolutóriumot szerzett hallgatója. A Szegedi Tudományegyetemen magyar nyelv és irodalom bölcsész és tanári diplomát, valamint történelem-néprajz BA-szakon abszolutóriumot szerzett. Kutatási területe az olvasás diszciplináris dimenziójának vizsgálata mellett az iskolán kívüli színtereken, az iskola szervezésében történő tanulás (out-of-school learning) lehetőségeinek, hatásának feltárása kognitív és affektív területeken.

Hódi Ágnes

Az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport munkatársa. Angol nyelv és irodalom szakos bölcész és tanári diplomát szerzett a Szegedi Tudományegyetemen, majd ugyanitt végezte tanulmányait a Neveléstudományi Doktori Iskolában. Kutatási területe az olvasás pszichológiai és alkalmazási dimenziójának vizsgálata, valamint a szövegtípus és szövegforma tanulói teljesítményre gyakorolt hatásának feltárása.

Józsa Krisztián

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének egyetemi docense. A József Attila Tudományegyetemen matematika és fizika szakon diplomázott 1996-ban, 2000-ben pedagógiai értékelési szakértő végzettséget szerzett. PhD-értekezését 2003-ban védte meg, 2013-ban habilitált. 2004–2007, majd 2015–2018 között Bolyai kutatási ösztöndíjas. 1997-ben Pro Scientia Aranyéremben, 2008-ban Akadémiai Ifjúsági Díjban részesült. 2011-ben a Colorado State University meghívott kutatója. 2012-ben elnyerte a Fulbright kutatói ösztöndíjat. Fontosabb kutatási területei: eljárási motiváció, óvodás- és kisiskoláskori fejlesztés lehetőségei, tanulásban akadályozottság.

Kiss Renáta

A Szegedi Tudományegyetem Oktatástudományi Kutatócsoportjának munkatársa, és az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Beszédtudomány szakirányon magyar szakos bölcész, valamint magyartanár, nyelv- és beszédfejlesztő tanári diplomát szerzett a Szegedi Tudományegyetemen. Fő kutatási területe az olvasás pszichológiai dimenziójának vizsgálata, az olvasás kognitív faktorainak online mérése az óvodás és kisiskolás gyermekek körében.

Molnár Gyöngyvér

Egyetemi tanár a Szegedi Tudományegyetem Oktatástudományi Tanszékén, az MTA SZAB Pedagógiai és Pszichológiai Szakbizottság elnöke. Matematika, illetve német nyelv és irodalom szakos középiskolai tanári diplomáját a József Attila Tudományegyetemen szerezte 1999-ben, előtte a heidelbergi Ruprecht-Karls-Universitát, majd a münsteri Westfälische Wilhelms-Universitát ösztöndíjasa. 2005–2008 és 2009–2012 között MTA Bolyai János Kutatási ösztöndíjban, 2007-ben Akadémiai Ifjúsági Díjban

részesült, illetve Párizsban Innovatív Tanári oklevelet kapott. 2015-ben az U.S. Department of State IVLP ösztöndíjasa. Fontosabb kutatási területei: pedagógiai értékelés, technológiaalapú tesztelés, a problémamegoldó gondolkodás fejlődése és fejlesztése.

Nagy Zsuzsanna

A Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán 2009-ben szerzett magyar nyelv és irodalom, valamint pedagógia szakos bölcsész- és tanári diplomát. Jelenleg az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola doktorjelölt hallgatója, emellett kinevezett középiskolai tanár a szentesi Horváth Mihály Gimnáziumban. Kutatási területe a fogalmazásképeség fejlettségének vizsgálata. Disszertációjának témája a tantervekben foglalt fejlesztő programoknak és az anyanyelvórák módszertani jellemzőinek a fogalmazásképeség fejlettségére gyakorolt hatásának feltárása.

Nyitrai Ágnes

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának főiskolai tanára, megbízott tanészkevezető. 1981-ben tanítóként szerzett oklevelet a Budapesti Tanítóképző Főiskolán. 1988-ban végzett a József Attila Tudományegyetem pedagógia szakán, és itt szerzett dr. univ. fokozatot neveléstudományból 1996-ban. 2010-ben szerzett PhD-fokozatot a Szegedi Tudományegyetemen neveléstudományból. Fő kutatási területei a mesének a kisgyermek életében, fejlődésében betöltött szerepe, a meséknek a tartalomba ágyazott képességfejlesztésben történő alkalmazásának lehetőségei. Évtizedek óta részt vesz a bölcsőde és a családi napközi módszertani fejlesztésében.

Ostorics László

Az Oktatási Hivatal Köznevelési Mérési Értékelési Osztályának munkatársa, a PISA és a TALIS nemzeti projektkevezetője, az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Magyar és francia nyelv és irodalom szakos tanári diplomáját 1999-ben szerezte a József Attila Tudományegyetemen. Feladata az Országos kompetenciamérés és a PISA fejlesztésével, adatfelvétellel és disszeminációjával kapcsolatos hazai tevékenységek koordinációja és felügyelete. Kutatóként a szövegértéssel kapcsolatos gondolkodási műveletek nehézségét befolyásoló tényezők foglalkoztatják.

Steklács János

Főiskolai tanár, dékán, tanszékvezető a Kecskeméti Főiskola Alapismereti és Szakmódszertani Tanszékén. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán végzett magyar nyelv és irodalom szakon, PhD-fokozatot is itt szerzett alkalmazott nyelvészetből. A Pécsi Tudományegyetem habilitált doktora, témavezető a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Kutatási területe az olvasástanítás, a szövegértési képesség fejlődése, a funkcionális analfabetizmus és a tanulási folyamat szemmozgásos, biometrikus vizsgálata.

Szenczi Beáta

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának adjunktusa. Angol nyelv és irodalom, valamint pedagógia szakon végzett a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. PhD-fokozatát 2012-ben szerezte a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Disszertációjának témája az olvasási motiváció és annak összefüggése az olvasásteljesítménnyel általános iskolás korban. Szakmai érdeklődésébe tartozik ezen kívül a tanulásban akadályozott tanulók fejlődése, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók rendszerszintű mérésekbe való bevonása.

Tóth Dénes

A Magyar Tudományos Akadémia Agyi Képzőközpontjának tudományos munkatársa. A Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási (a mai Corvinus) Egyetemen diplomázott 2003-ban közgazdászként, majd két évvel később az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán pszichológusként. A ELTE Pszichológiai Doktori Iskolájában 2013-ban PhD-fokozatot szerzett. Kutatási területei közé tartozik az olvasásfejlődés és dislexia kognitív pszichológiai, idegtudományi és pszichometriai vizsgálata. Számos hazai és nemzetközi tanulmány társszerzője, valamint a holland nyelvből adaptált, teljes mértékben számítógépesített és standardizált 3DM-H-diszlexiateszt első szerzője.

Zs. Sejtes György

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolájának szakvezető tanára, Magyar Nyelvészeti Tanszékének oktatója. Tanári, valamint általános és alkalmazott nyelvészet szakos diplomáját Szegeden sze-

rezte. A Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport alapító tagja. A Beszédmester olvasástanítási szoftver egyik fejlesztője. A szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő kutatásai interdiszciplináris területet érintenek, a kognitív szövegnyelvészet, pragmatika alapkutatási eredményeit felhasználva a pedagógiai gyakorlat megújítására irányulnak.





OFI



Raktári szám: NT-42700
ISBN 978 963 19-7935-0



9 789631 979350



SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE